

BULLYING

Intimidación
y maltrato
entre el alumnado

José M^a Avilés Martínez

Edita: STEE-EILAS
Diseno - Maquetaci n: Marra, S.L.
Imprime: Lankopi, S.A.
Dep sito Legal: EI - 180 - 03
ISBN: 84/93/2081-3-2

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Etapas para abordar el bullying	11
1. Análisis y diagnóstico	13
2. Planificación	13
3. Intervención	13
Definición	15
Introducción	17
¿A qué nos referimos?	17
Significación social y escolar	18
Definición	18
Características del Bullying	18
Tipos de Bullying	18
Descripción de los sujetos	19
Consecuencias del bullying	20
Variables de posible influjo: Factores favorecedores, factores protectores	21
Análisis de la realidad y diagnóstico	25
0. Análisis de la realidad del centro	27
1. Instrucciones generales de aplicación. Evaluación y diagnóstico del fenómeno	27
2. Tipos de instrumentos	28
Instrucciones de aplicación	30
Hoja de respuestas	31

Hoja de preguntas para el alumnado	32
Hoja de preguntas para el profesorado	34
Hoja de preguntas para padres y madres	35
Lista de chequeo. Mi vida en la escuela	36
Planificación	37
1. De dónde partimos	39
2. Qué nos proponemos	41
3. Cómo pensamos llevar a la práctica el proyecto	41
4. Lo llevamos a la práctica	43
5. Hasta qué punto lo vamos consiguiendo	43
Intervención	45
Bullying y agresión	47
Bullying y problemas de convivencia en los centros	48
Nivel primario	48
Nivel secundario	49
Nivel terciario	50
Método PIKAS	51
Bibliografía	55
Bibliografía básica en castellano	57
Bibliografía básica en inglés	57

Presentación

Al igual que el movimiento ecologista ha hecho que no pasen desapercibidos aquellos productos o actividades que pueden contaminar nuestro medio ambiente o perjudicar nuestra salud, el movimiento a favor de los Derechos Humanos ha puesto de relieve la importancia del respeto a las personas y su dignidad, considerando como socialmente inaceptables todos aquellos comportamientos que implican una agresión física o verbal, una falta de respeto, discriminación, marginación o acoso.

Este rechazo moral afecta también a las conductas consideradas como habituales, tanto en el mundo laboral como en el de la infancia y adolescencia. El hecho de que a alguien le hicieran la vida imposible en el trabajo, o que en todos los colegios hubiera algún matón que la tuviera tramada con un compañero más débil, o que en casi todos los ámbitos se practique una marginación de quien posee alguna característica que le convierte en diferente, han sido hasta ahora situaciones habituales que muchas veces pasan desapercibidas ante nuestros ojos.

Sin embargo, las consecuencias que estos comportamientos agresivos y discriminatorios tienen sobre las personas que los padecen, e incluso sobre quienes los llevan a cabo, son muy graves, y más aún cuando se producen en una edad temprana, dejando secuelas para el resto de la vida. Estudios como el realizado por José M^a Avilés han contribuido a hacer visibles estas situaciones, señalando la necesidad de prevenirlas y actuar ante ellas.

José M^a Avilés, psicólogo y orientador escolar, además de responsable de Salud Laboral del sindicato STE de Castilla y León, ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo a la investigación de este fenómeno del acoso entre iguales (Bullying) que se produce entre el alumnado, culminando en la tesis doctoral que ha presentado este año.

El interés despertado por las charlas que impartió el curso pasado nos ha llevado a poner a disposición de los centros y de los colectivos o personas implicadas no sólo una buena definición del problema, sus causas y sus consecuencias, sino una forma de detectar su existencia, mediante el instrumento desarrollado por José M^a Avilés (el PRECONCIMEI, con cuestionarios para el alumnado, el profesorado y los padres y madres), una guía para planificar la actuación en el centro, y el resumen de un método concreto de intervención, el desarrollado por Anatol Pikas.

Agradecemos una vez más a José M^a Avilés el gran trabajo realizado, así como su disposición a compararlo con sus compañeras y compañeros, para que entre todos y todas podamos conocer, detectar y prevenir el acoso en el alumnado, tal vez un primer paso para erradicarlo también del mundo adulto.

Área de Salud Laboral de STEE-EILAS
10 de Diciembre de 2002
Día Mundial de los Derechos Humanos

Introducción



Este documento se ha elaborado para facilitar recursos para combatir el bullying en los contextos escolares.

Sus intenciones específicas son:

Aclarar lo que debemos conocer a cerca del bullying

El bullying es un fenómeno que sucede a lo largo de muchos países del mundo. Son muchas las investigaciones que han venido aportando ideas sobre las características del bullying, de tal forma que hoy podemos acotar bastante bien estos hechos, si bien cada cultura y cada país aporta características específicas, cualitativas y cuantitativas, al maltrato entre iguales.

Analizar la realidad del propio centro

Una premisa básica para construir un proyecto con garantías es partir de lo que está sucediendo en el centro contando con sus peculiaridades. El bullying como otros muchos fenómenos adquiere especificidades muy particulares en cada centro educativo y es conociendo esas características como se puede empezar a trabajar su desaparición.

Despertar sensibilidades y conciencias

Una de las personas que más investigaciones y estudios ha realizado para combatir el bullying es un profesor noruego (Dan Olweus) que abordó casos de suicidio de tres alumnos en el

norte de Noruega en 1982. Actualmente en el Reino Unido se reconoce que en torno a dieciséis chicos y chicas mueren anualmente por causas relacionadas directa o indirectamente con el bullying. En el estado español no disponemos de datos oficiales. Es necesario sensibilizar y concienciar a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular de que esto es inaceptable y que se tienen que poner los medios para que no ocurra.

Facilitar algún instrumento que permita detectar la incidencia

Entrevistas, cuestionarios, listas de chequeo, cualquier método que sirva de comunicación para las víctimas será bueno porque romperá el mayor aliado de los agresores "la ley del silencio". Además estas herramientas nos aportarán datos que nos guíen y sirvan para la intervención.

Dar pistas sobre cómo iniciar procesos de elaboración de proyectos antibullying en los centros educativos

Para combatir el bullying las escuelas necesitan compartir y unificar los esfuerzos de todos sus miembros. Ideas claras y compartidas sobre cómo abordar la creación de un proyecto de actuación contra el maltrato son necesarias. Este documento pretende abrir grandes interrogantes al respecto que sirvan para debatir y consensuar ideas y decisiones.



Analizar los planos de intervención y las estrategias más usuales

Abrir un abanico de posibles estrategias de intervención, muchas de ellas puestas en práctica ya en nuestras escuelas, era una obligación inicial de este documento, que indudablemente no agota este aspecto, ni mucho menos, sino que pretende ofrecer un conjunto

de actuaciones, por planos de intervención, sobre los que profundizar más a partir de la bibliografía que se facilita. A modo de ejemplo profundizamos un poco más en una estrategia como el Método Pikas que es adecuada cuando el bullying ya está establecido y pretendemos erradicarlo.

Etapas para abordar el bullying



Acercarse al fenómeno del maltrato entre iguales en los contextos escolares exige un proceso de reflexión, información, formación y planificación que pretendemos exponer aquí, aunque sea de forma esquemática, con la finalidad de facilitar la actuación.

Como siempre, cuando nos acercamos a un determinado fenómeno, tratamos de acotarlo, definirlo, conceptualizarlo. En el capítulo de definición se trata de aclarar a qué nos referimos cuando hablamos del bullying, su significación social y educativa y los perfiles de los sujetos que participan en él: el/la agresor/a, la víctima y los/as espectadores/as. Indagamos también en las consecuencias y causas que están detrás del fenómeno, así como en las variables de posible influjo, tanto protectoras como de riesgo.

Acotado el término, nos interesa luego marcar las etapas en la elaboración del proyecto antibullying que nos va a permitir actuar en los centros educativos. Esta actuación viene marcada por varias etapas.

1. Análisis de la realidad y diagnóstico

Este capítulo trata de poner de manifiesto la importancia que tiene en el combate antibullying el análisis de la realidad del centro que realiza toda la comunidad educativa que se va a poner a trabajar para erradicar esta conducta. También, en una segunda parte tratamos de proponer una serie de herramientas de diagnóstico que permitan saber la calidad y cantidad de lo que está pasando en nuestros centros sobre la cuestión del bullying antes de hacer cualquier intervención.

2. Planificación

Este capítulo pretende marcar ideas e interrogantes generales que faciliten el trabajo de planificación de la comunidad educativa cuando se enfrenten a la tarea de diseñar un plan que sirva en su centro para atajar el bullying.

3. Intervención

En este capítulo se dan pistas para en primer lugar diferenciar el fenómeno del bullying de otros comportamientos agresivos, así como de otras conductas que dificultan la convivencia en los centros educativos. También se ofrece un abanico de estrategias dirigidas a la intervención separadas en base a si son de nivel primario, secundario o terciario. Finalmente se aporta el esquema de actuación en un método concreto para cuando el bullying ya está establecido, como es el Método Pikas de conocimiento compartido.

Como estas aportaciones tienen un carácter de inmersión inicial en el tema del bullying, en el último capítulo se ofrece un abanico de textos tanto en castellano como en inglés en el que se puede profundizar mucho más.

Definición



Introducción

Tradicionalmente, al hablar de situaciones violentas en los contextos escolares se han entendido hechos como los robos, las peleas o los destrozos sobre el material y las instalaciones de los centros. Sin embargo las situaciones violentas abarcan otros hechos que no siempre se hacen explícitos, se habla de ellos e incluso se abordan intencionalmente como situaciones de conflicto que puedan mejorar el clima social y la convivencia escolar. Esto sucede con el bullying, término inglés utilizado para denominar aproximadamente la intimidación entre iguales (Fernández, 1996) El bullying sería como un subtipo de agresión.

El estudio de las dinámicas violentas entre iguales surge al Norte de Europa en torno a 1973 con los trabajos de Olweus, que hacen que el Ministerio de Educación Noruego implante una campaña de reflexión y prevención de estos hechos. En países como Suecia desde principio de los años setenta se llevan a cabo investigaciones nacionales sobre estudiantes de enseñanza media referidas al consumo de sustancias y a situaciones de agresión. Igualmente en Estados Unidos e Inglaterra avanzan las investigaciones sobre las conductas agresivas en los ámbitos escolares como por ejemplo, con la Investigación Nacional para los Delitos de Victimización, en Estados Unidos. En Holanda (Mooij, 1994), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (O'Moore, Kirkham y Smith, 1996), parcialmente en Italia (Fonzi, et al., 1999), España (Defensor del Pueblo, 1999), Suiza (Alsaker y Brunner, 1999), Japón (Mombuso, 1994), Australia (Rigby, 1997) se han elaborado estudios sobre violencia escolar en la enseñanza primaria y secundaria a nivel nacional. En otros países europeos surgen investigaciones no siempre específicas de bullying y no siempre de ámbito nacional. Así ocurre en Alemania donde las principales investigaciones sobre el bullying son de

ámbito local o como mucho de ámbito de Länder (Estado). En Francia existe una clara tendencia a relacionar las conductas agresivas con aquellas que están tipificadas en el código penal, con lo que las investigaciones, en su mayoría incluyen conductas delictivas preferentemente. En España no hubo estudios estatales hasta el del Defensor del Pueblo (1999) y el problema había sido tratado hasta entonces en investigaciones locales (Viera, Fernández y Quevedo 1989, Cerezo, 1992 y Ortega, 1994 y 1997; Avilés, 2002) o autonómicas (Ortega, 1998).

De igual manera las administraciones públicas de los diferentes países se han venido preocupando de la violencia en general y del bullying en particular, con diferente grado y en la actualidad presentan un nivel de desarrollo de programas de prevención e intervención, desigual.

¿A qué nos referimos?

Cuando hablamos de bullying nos estamos refiriendo a casos como el de un adolescente que rehúsa ir al colegio sin motivo aparente. Finge todo tipo de dolencias que justifiquen ante sus padres la no asistencia antes que declarar que está siendo víctima de un bully o grupo de compañeros que le hace la vida imposible.

El caso del adolescente que sobrelleva el papel que le ha asignado el grupo de matones dominante en la clase y que sistemáticamente es mofado, insultado, humillado y puesto en ridículo delante de todos sus compañeros que comparten esa situación de forma tácita.

Nos estamos refiriendo a adolescentes que son objeto de chantajes económicos por parte de un grupo de compañeros que les obligan a actuar así si no quieren sufrir males mayores.



También nos referimos cuando hablamos de bullying a las situaciones de convención tácita para hacer el vacío y aislar a un/a compañero/a de forma rotunda y severa. Igualmente consideramos conductas reiteradas de insultos, agresiones físicas recurrentes, humillaciones públicas, tareas forzadas, rechazos explícitos a que son sometidos algunos de nuestros escolares por parte de alguno o algunos de sus compañeros y de los que no pueden defenderse por sus propios medios.

Significación social y escolar

Es imposible determinar el número exacto de estudiantes y también profesorado que son víctimas de violencia cada día en nuestros Centros. Es cierto que cuando se recogen noticias de violencia escolar en los medios de comunicación se da la sensación que la violencia es un tema que aumenta cada día en nuestra sociedad y en el medio escolar, sin embargo si nos ceñimos a los datos de investigaciones más sistemáticas en la escuela, obtenemos otros datos. El tratamiento del tema en los medios de comunicación exagera el problema aunque los datos sobre violencia escolar puedan ser ciertos en los detalles, resultan injustos en las generalizaciones.

Los datos obtenidos en las investigaciones españolas están en torno a la media y por debajo de los de otros países occidentales. En torno al 30-40% del alumnado manifiesta que se ve envuelto alguna vez –“a veces”, “ocasionalmente”– en situaciones de maltrato, bien como agresor/a, bien como víctima. En nuestra investigación (Avilés, 2002), el alumnado se ha visto envuelto en situaciones de maltrato, a lo largo del trimestre, como víctima de forma frecuente, un 5.7% y como agresor/a de forma frecuente, un 5.9%.

Sin embargo, aunque las investigaciones realizadas, desgraciadamente, no se han ceñido siempre a contextos, muestras, metodologías, instrumentos de medida y ámbitos exactamente comparables, nadie duda del grado de significación social y escolar que la violencia y más concretamente, la intimidación y la victimización tienen hoy día. Se trata de un problema frecuente en todos nuestros centros que no se debe minimizar.

Definición

Conviene comenzar delimitando lo que queremos decir cuando hablamos de “bullying”. Literalmente, del inglés, “bully” significa matón o bravucón; en este sentido, se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas que ocupan ese papel.

Por otra parte, aunque el término “bullying”, literalmente, no abarque la exclusión social como forma agresiva de relación, aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno y es este término el que, tras diferentes revisiones a partir de la primera

definición de Olweus en 1978, tiene un uso consensuado en la literatura científica que aborda este problema.

Respecto a la definición que más aceptación ha producido de este término señalaremos aquí la que mejor caracteriza la intimidación:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”(Olweus, 1998, p. 25).

Características del Bullying

Hay una serie de aspectos que caracterizan el bullying y que han venido señalándose a lo largo de las investigaciones que se han ocupado del tema.

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un abusón o grupo de matones.
- Debe existir una desigualdad de poder –“desequilibrio de fuerzas” entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente. Olweus indica “de forma repetida en el tiempo” (1998, p 25). La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.

El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida al grupo.

Tipos de Bullying

Los principales tipos de maltrato que podemos considerar se suelen clasificar en:

Físico: como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria.

Verbal: Muchos autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo en insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. Últimamente el teléfono móvil también se está convirtiendo en vía para este tipo de maltrato.

Psicológico: son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato.



Social: pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones, de esta acción. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Estas acciones se consideran bullying "indirecto".

Sin embargo desde nuestro punto de vista creemos que la variedad de manifestaciones que adopta el maltrato participa de alguna manera de más de una de las modalidades señaladas anteriormente. Incluso alguna, como la dimensión de maltrato psicológico, estaría latente en todas ellas con diferente grado.

Descripción de los sujetos

Vamos a señalar ahora algunas características de los perfiles psicosociales de los principales participantes en el bullying. Lo haremos a partir de las conclusiones de las principales investigaciones realizadas y lo diferenciaremos por ámbitos.

El/la agresor/a

Estudios diferentes (Olweus, 1998; Ortega, 1994) señalan como agresor principalmente al varón. Otros estudios (Smith, 1994) señalan a las chicas como protagonistas de actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente.

Personalidad

Olweus (1998) señala al agresor/a con temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Le atribuye falta de empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad. También denotan falta de control de la ira y nivel alto de los sesgos de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Serían, según el autor noruego, violentos, autosuficientes y no mostrarían un bajo nivel de autoestima.

Tendrían una gran belicosidad con los/as compañeros/as y con los adultos y una mayor tendencia hacia la violencia. Serían impulsivos/as y necesitarían imperiosamente dominar a los/as otros/as.

Aspectos físicos

Los "bullies" son, por lo general del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física. Su superior fortaleza física se produce respecto de sus compañeros en general y de las víctimas en particular.

Ámbito social

G^a Orza (1995) señala que padecen un problema de ajuste en sus reacciones con una carga excesivamente agresiva en las interacciones sociales. En este sentido suelen ser chicos que están ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso. Su integración escolar, por tanto, es mucho menor (Cerezo,

1997). Son menos populares que los bien adaptados pero más que las víctimas. Su contacto con los padres es también inferior. Suelen carecer de fuertes lazos familiares y estar poco interesados por la escuela.

Tipología

Olweus (1998) define dos perfiles de agresor/a: el/la activo/a que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el/la social-indirecto/a que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes. Además de estos prototipos se identifica a otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión que son los agresores pasivos (seguidores o secuaces del agresor/a).

La víctima

Mooij (1997) señala como rasgos frecuentes en la víctima niveles altos para ser intimidado directa, regular y frecuentemente y para ser intimidado indirectamente y excluidos/as por sus compañeros/as (especialmente en el caso de las chicas). También suelen ser sujetos identificados fácilmente como víctimas y ser menos apreciados.

El papel de víctima se reparte en porciones iguales entre sexos aunque muchas investigaciones dicen que existen más chicos implicados (Defensor del Pueblo, 1999) o similar número (Ortega, 1990 y 1992; Mellor, 1990; Fonzi et al. 1999), excepto en las realizadas en Japón en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas (Mombuso, 1994) o hay más chicas entre las víctimas (Taki, 1992). Sin embargo, según Olweus (1998) la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos.

Personalidad

Se suele señalar a las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas y con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). Especialmente se ha valorado en el comportamiento de las víctimas de la violencia la autoestima y su relación con los efectos contextuales de sus compañeros/as (Lindstrom, 1997) considerándose una constante entre el alumnado que sufre violencia. La opinión que llegan a tener de sí mismos y de su situación es muy negativa.

Ámbito familiar

En el ámbito familiar las víctimas pasan más tiempo en casa. Se indica que una excesiva protección paterna genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas (Olweus, 1993). Este autor considera que estas tendencias a la protección en exceso puedan ser a la vez causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres.

Aspectos físicos

Según Olweus las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial los chicos; no son agresivos ni vio-



lentos y muestran un alto nivel de ansiedad y de inseguridad. Este autor señala ciertos signos visibles que el agresor/a elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Serían rasgos como las gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el habla, por ejemplo. Sin embargo indica que las desviaciones externas no pueden ser consideradas como causa directa de la agresión ni del estatus de víctima. El/la agresor/a una vez elegida la víctima explotaría esos rasgos diferenciadores.

Tipología

Se aceptan los dos prototipos:

La activa o provocativa suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando un modelo de ansiedad y de reacción agresiva, lo que es utilizado por el agresor/a para excusar su propia conducta. La víctima provocativa suele actuar como agresor/a mostrándose violenta y desafiante.

Suelen ser alumnos/as que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensionada e irritante a su alrededor. A veces suelen ser tildados/as de hiperactivos/as, y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros/as.

La víctima pasiva es la más común. Son sujetos inseguros, que se muestran poco y que sufren calladamente el ataque del agresor/a.

Su comportamiento, para el agresor/a, es un signo de su inseguridad y desprecio al no responder al ataque y al insulto. Olweus (1998) caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chicos) con la debilidad física que les caracteriza.

Relación social

En general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase si nos atenemos a los datos sociométricos. Son niños/as aislados/as que tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros/as y profesorado muy pobres. Sin embargo desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesorado que los agresores/as (Olweus, 1998).

Espectadores y espectadoras

Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los/as agresores/as ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos.

Según el informe del Defensor del Pueblo (1999) tanto los/as adultos/as como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que

conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los/as compañeros/as y no los/as adultos/as del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga.

Adultos y adultas (profesorado y padres y madres)

Los adultos y las adultas no nos percatamos, en general, de los hechos relacionados con el bullying por diferentes razones.

El informe Monbuso (1994) indica que el 50.6% de los padres y madres no sabe que sus hijos/as son víctimas y que el 67.4% de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando (Byrne, 1994; Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999) y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994). De hecho es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 1999). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 1999). Iniciativas positivas han sido las de entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumnado y los adultos y adultas que están con los chicos y chicas (Smith, 1994).

Consecuencias del bullying

Para la víctima

Es para quien puede tener consecuencias más nefastas ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y más concretamente ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos, y en definitiva conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral de la persona. Olweus (1993) señala que las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios provocan en ellas efectos claramente negativos como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad e



incluso cuadros depresivos con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica. En este sentido, cuando la victimización se prolonga, pueden empezar a manifestar síntomas clínicos que se pueden encuadrar en cuadros de neurosis, histeria y depresión. Por otra parte, ello puede suponer una dañina influencia sobre el desarrollo de su personalidad social. La imagen que terminan teniendo de sí mismos/as puede llegar a ser muy negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física. En algunos casos también puede desencadenar reacciones agresivas en intentos de suicidio.

Para el agresor/a

También el agresor/a está sujeto a consecuencias indeseadas y puede suponer para él/ella un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos y, por tanto, estar en la antesala de la conducta delictiva. La conducta del agresor/a consigue un refuerzo sobre el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable y por otra parte se constituye como método de tener un estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás.

Si ellos/as aprenden que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones a otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos/as. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

Para los/as espectadores/as

Los/as espectadores/as no permanecen ilesos/as respecto de esto hechos y les suponen un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta agresiva. Se señala como consecuencia para ellos/as la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que aunque el espectador/a reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor/a, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Variables de posible influjo:

Factores favorecedores, factores protectores

Se apuntan diferentes tipos de factores que pueden hacer aparecer y sobre todo mantener las conductas intimidatorias. Igualmente se manejan con bastante frecuencia factores que las investigaciones se han encargado de desmitificar como decisivos en la aparición y mantenimiento de la conducta intimidatoria.

Nosotros aquí vamos a recoger algunos clasificándolos por ámbitos de ocurrencia.

En el ámbito familiar

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales

Los tres factores

Olweus ha sido quien, ya en 1980 y más recientemente (1998), ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

1. ACTITUD EMOTIVA DE LOS PADRES o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.
2. GRADO DE PERMISIVIDAD DE LOS PADRES ante la CONDUCTA AGRESIVA del niño/a. El niño y la niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Una comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.
3. MÉTODOS DE AFIRMACIÓN DE LA AUTORIDAD. Si las personas que cuidan al niño/a utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él/ella, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que la "violencia engendra violencia". La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

Por tanto, el cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

Otros factores del ámbito familiar que pueden influir a favor o en contra del desarrollo de un modelo agresivo serían:

- La supervisión de forma razonable de las actividades que los chicos y chicas hacen fuera del colegio, sobre qué es lo que hacen y con quiénes van, especialmente en la adolescencia.



- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso de los hijos como aliados en las discusiones entre pareja, no dejándolos al margen, o sí.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los chicos y chicas que los ven.
- La presencia de un padre alcohólico y brutal se manifiesta también como de crucial importancia.

En el ámbito social

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales (Smith, Morita et al., 1999). Por esto la cuestión va adoptar formas e intensidades diferentes en las distintas culturas y micro culturas.

La violencia estructural

De indudable influencia son las características que postulan como deseables la propia sociedad (Mooij, 1997) y los medios de comunicación y que son estructuralmente violentas para gran parte de la población. Existe una gran distancia entre los puntos de partida en que está gran parte de la población y la meta que se les presenta como deseable. Así la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, la glorificación del machismo con el ensalzamiento de la masculinidad, la violencia como herramienta de uso corriente en los medios, generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de modelos de conductas agresivas.

En el ámbito grupal (Olweus, 1998)

El contagio social

En general el modelo que actúa dentro de un grupo influye en todos los espectadores/as, pero en especial en aquellos/as que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de compañeros/as del grupo. En estos sujetos se produce lo que se llama el contagio social por el que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que supone para ellos/as una forma de imponerse en el grupo.

Falta de control de inhibiciones

De la idea anterior se desprende que ante las actuaciones agresivas del modelo que además son exitosas y reciben una recompensa, en el espectador se produce una bajada de las barreras inhibitorias para actuar de forma agresiva. Al observar un modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación, el que observa baja sus umbrales para actuar así debido a las recompensas que se le prometen.

En el caso del bullying la recompensa para el que ataca sería su imposición y actuación sobre la víctima, que no es capaz de reaccionar y que evalúa como “sometida”. Si los adultos que están alrededor o el resto de la clase no actúa en contra del agresor/a, esto supone que no va a haber ninguna acción punitiva sobre la acción agresiva, con lo que aumentará su ocurrencia ya que el agresor/a obtiene recompensa (atacar a la víctima) y no obtiene castigo (reprobación de adultos o compañeros/as).

Disminución de la responsabilidad individual

El hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas en acciones reprobables como las agresiones, provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa, que de hacerlo en solitario se producirían, aquí se reducen.

Cambios en la percepción de la víctima

Si la víctima acumula insultos, ataques continuados, etc. y esto ocurre en grupo y con el beneplácito o, al menos, no oposición del resto de los compañeros/as, se termina viendo a aquélla como una persona a la que no importa que se le hagan esas cosas, con poco valor y de alguna manera, como “merecedora de lo que le pasa”. Esta percepción supone menos culpabilidad, también, para los agresores/as.

En el ámbito personal

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores/as se comporten de forma violenta con sus compañeros/as (Olweus, 1998). Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno bullying, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

Las desviaciones externas

Se suele indicar como desviaciones externas aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo y hacerlo diferente del grupo general (Olweus, 1993). Rasgos como la obesidad, llevar gafas, la estatura, el color de la piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc., en la medida que son muy diferentes de lo



que es la norma del grupo, pueden suponer elementos que pueden ser ridiculizados por parte de los agresores/as. Sin embargo ¿son estos rasgos necesariamente siempre elementos desencadenantes de ataques a las víctimas que los portan?

Olweus (1993 y 1998) descarta que las desviaciones externas expliquen los ataques a las víctimas. En sus estudios demuestra que un 75% del alumnado que se considera puede caracterizarse por alguna desviación externa, es decir, todos somos diversos bajo alguna característica concreta. En esto justifica el autor escandinavo que sea tan fácil atribuir causalidad a las desviaciones externas en los casos de victimización, porque de alguna manera la mayoría de los sujetos posee alguna característica. Se trataría de un prejuicio del observador/a.

Además, la amplia población que se queda al margen de los fenómenos de victimización también se caracteriza por desviaciones externas como llevar gafas, ser gordo, con tez de color o demasiado bajo. El hecho de que los/as agresores/as se ensañen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para hacer daño no significa que estas desviaciones sean la causa de los ataques. En este sentido, las desviaciones tendrían un papel mediador o en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar, salir o solucionar el problema.

Sin embargo hay una desviación externa que se asocia a la figura del agresor/a: su fortaleza física. Esta desviación externa está a favor del agresor/a en relación con sus compañeros/as en general y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas.

En el ámbito escolar

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí, y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

El tamaño del centro y del aula

Los estudios señalados anteriormente del profesor Olweus en Suecia y de Lagerspetz et al., (1982) en Finlandia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. Igualmente las encuestas aplicadas en Noruega por Olweus (1991) en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que “no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio” (1998 p. 42).

También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se

encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

Sin embargo, estas conclusiones avaladas por otros estudios internacionales (Rutter, 1983), no quitan para que ocurra que a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, encontremos mayor número absoluto de alumnado agresores/as y víctimas.

Los aspectos organizativos del centro

Los aspectos organizativos ya sea en el ámbito de centro, de aula y de alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Señalamos algunos que nos parecen importantes:

- La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización.
- La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentre cauces de consenso en la toma de decisiones.
- Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

La presencia de los/as adultos/as

Olweus (1998) descubre una relación entre la presencia de profesorado y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los períodos de descanso desciende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela.

Por ello enfatiza la importancia de disponer de número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los períodos de descanso

Las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema.

Por tanto la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implicado, la falta de reglamentación sobre este tema, la falta de comunicación entre profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado, se señalan como otros aspectos organizativos y de convivencia de la comunidad educativa que pueden estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorias (Fernández, 1996).

Resumen

En general, podemos decir que en la intimidación y victimización escolar están influyendo factores que las



acrecientan y factores que protegen a los individuos y los grupos de esos problemas. La situación concreta de cada escuela será el producto de la confluencia e importancia de esos factores.

Resumimos algunos (Olweus, 1998):

- Determinadas formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los niños, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- Determinados problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, maltrato, etc.
- Determinadas situaciones de desfavorecimiento social y de pobreza no como causa en sí mismo, pero sí como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los niños.
- Determinadas actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación. De forma particular se comprueba importante para reducir la intimidación la presencia física de profesorado o adultos entre el alumnado en todos los momentos escolares.
- Por parte de los padres y madres y del alumnado espectador resulta especialmente relevante su actitud y participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

Conclusión

En definitiva el fenómeno del bullying es algo común en nuestras escuelas y que no diferencia de etnias, zonas urbanas o rurales, escuelas privadas o públicas, chicos y chicas, etc. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa abordar este problema en su justo término y sin minimizarlo un ápice. Además corresponde a las Administraciones Públicas dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros educativos para que no se sientan desprotegidos y desorientados en su trabajo.

Y esto es así de importante (Ortega, 1994) porque la situación del maltrato destruye lentamente la autoestima y la confianza en sí mismo del alumnado que lo sufre, hace que llegue a estados depresivos o de permanente ansiedad, provocando una más difícil adaptación social y un bajo rendimiento académico. Además, en casos extremos, pueden producirse situaciones tan dramáticas como el suicidio.

Se trata de una cuestión de derechos democráticos fundamentales por los que el alumnado se tiene que sentir a salvo en la escuela, lejos de la opresión y la humillación intencional repetida que implica el bullying (Olweus, 1999, p.21).

Análisis de la realidad y diagnóstico



0. Análisis de la realidad del centro

Este primer punto lo nombramos como cero porque es previo a cualquier intervención respecto al bullying. La realidad de cada centro nos va a aportar información básica a partir de la cual construir cualquier iniciativa para combatir el bullying.

Analizar nuestra realidad es previo a plantear objetivos, buscar recursos, planificar estrategias o utilizar técnicas, forma parte del debate necesario que se debe iniciar en la comunidad educativa y que debe conducir a tomar las decisiones adecuadas.

El análisis de la realidad del centro creemos que hay que centrarlo en dos ámbitos fundamentales: el proyecto educativo del centro y la situación en que el centro y la comunidad educativa se encuentra respecto del tratamiento del bullying. Como estos aspectos los desarrollaremos en el momento que hablemos de la planificación, aquí sólo nombraremos sólo sus grandes rasgos.

Del *proyecto educativo del centro* nos interesa analizar qué tipo de proyecto es, su orientación educativa, cómo se contemplan en él las relaciones sociales, qué importancia se concede a los temas de convivencia, qué lugar ocupa el bullying y, sobre todo, en qué sentido se trata, si con un tratamiento meramente punitivo y de carácter individual respecto de los sujetos que participan en él, o la orientación va dirigida más hacia concepciones más colectivas, ecológicas y sistémicas que pretenden además cambiar las condiciones contextuales en que se produce ese bullying.

Del análisis de la situación del centro y de la comunidad educativa nos interesa analizar qué aspectos tenemos ya a nuestro favor en el combate del bullying y cuáles se

nos ponen en contra para conseguir nuestros objetivos. Vamos a recoger información en ambos sentidos de aspectos del contexto del centro, de las instalaciones, ubicación y materiales del centro, del profesorado que trabaja en él, del alumnado que asiste a nuestras clases y de sus familias. Toda la información nos será muy útil para saber de qué realidad partimos.

Lógicamente para recoger esta información existen múltiples maneras de conseguirlo, algunas de ellas disponibles en el mercado en forma de pruebas generales de evaluación del centro. Podemos ayudarnos con estas pruebas o sistematizar el trabajo nosotros/as mismos/as ya que nadie mejor conoce nuestra realidad.

A estos datos de la nuestra realidad debemos también añadir en este análisis previo los datos que nos va a aportar la exploración que hagamos respecto del nivel de incidencia del bullying en nuestro centro y para el que aportamos en esta propuesta de trabajo algún instrumento de evaluación.

1. Instrucciones generales de aplicación, evaluación y diagnóstico del fenómeno

Estos documentos pretenden evaluar el bullying, su incidencia sobre el alumnado y las preconcepciones que sobre la intimidación hay en los sectores que componen la comunidad educativa.

No deben ser usados mecánicamente. La comunidad educativa debe haber realizado algunas reflexiones sobre el fenómeno antes, y deben haber habido encuentros entre sus miembros que hayan justificado que estos

instrumentos se deben aplicar. Si esto no ocurre, los instrumentos se utilizarán de forma artificial y desvinculados del contexto, la implicación de los miembros de la comunidad educativa y su demanda, con el peligro de utilidad o inutilidad que eso conlleva.

Igualmente, el equipo directivo del centro tiene que asumir el liderazgo del debate en el seno de los órganos de participación del centro –consejos escolares, claustros de profesorado y comisiones de coordinación pedagógica–, sin su implicación y especialmente del jefe/a de estudios, la evaluación no tiene mucho sentido para que posteriormente exista un trabajo de planificación de la intervención.

Especialmente importante es que estos trabajos **no sean** “asignados”, “colocados” o “derivados” únicamente al Departamento de Orientación en su conjunto, ni al profesor/a de psicología y pedagogía o al...). Estos profesionales tienen una labor importantísima en la evaluación del fenómeno, en la planificación y aplicación de la intervención, pero, en ningún caso, son los responsables últimos y/o únicos que se hacen cargo de llevar a cabo ni la evaluación, ni la planificación del proyecto.

Desde mi punto de vista, el exceso de protagonismo, trabajo o dirigismo en este sentido facilita que muchos proyectos no sean viables y no funcionen o se limiten al aspecto paliativo de atender técnicamente a los sujetos cuando son víctimas o agresores/as de bullying.

2. Tipos de instrumentos

Hemos comentado que para saber qué pasa con el bullying en nuestro centro podemos echar mano de distintas herramientas como los cuestionarios, las listas de chequeo o las entrevistas personales con diferentes sujetos.

Para realizar el diagnóstico del bullying en nuestro centro nosotros proponemos aquí varios documentos que se pueden aplicar en diferentes momentos y que han sido adaptados o elaborados para un investigación que siguió a la realización de la tesis doctoral que sobre intimidación y maltrato entre iguales (bullying) realicé en la Universidad de Valladolid. Esta investigación trataba de explorar las preconcepciones que la comunidad educativa tenía sobre el maltrato entre iguales.

2.1. Cuestionarios

Los cuestionarios son una forma bastante habitual de detectar la incidencia del bullying. Se han empleado en múltiples investigaciones (Avilés, 2002; Olweus, 1983; Ortega, 1998; Pereira, 1996; Whitney y Smith, 1993) y en ellos se suelen colocar una serie de descripciones de conductas, pensamientos o sentimientos referidos al fenómeno y a las circunstancias del mismo que queremos investigar. Conviene explorar el fenómeno desde los puntos de vista de todos los participantes: profesorado, alumnado, familias, personal no docente, etc.

2.1.1. PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Cuestionarios de evaluación del bullying para el alumnado, profesorado y padres y madres (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora)

Este cuestionario contiene varios elementos que lo componen. En primer lugar se facilitan unas instrucciones sobre la manera en que debe cumplimentarse la forma dirigida al alumnado, luego está el cuestionario propio del alumnado y su hoja de respuestas y también se facilita un cuestionario para el profesorado y otro para las familias.

Instrucciones para el cuestionario del alumnado

En este documento se dan instrucciones de aplicación para el profesorado que pasa el cuestionario preconci-me del alumnado.

Es imprescindible que este cuestionario se aplique en un ambiente tranquilo y de seriedad.

También es importante elegir a la persona que lo va a hacer. No suele haber problema en pasarlo en la tutoría y por el tutor/a, pero sí en determinadas clases, por su composición y funcionamiento o problemática, es necesario cambiar y pedir a otro profesorado menos implicado con esos alumnos/as que intervenga, se puede hacer.

Hoja de preguntas para el alumnado

La hoja que pregunta al alumnado la componen doce ítems que evalúan lo siguiente:

- 1 Formas de Intimidación. Física, verbal, social.
- 4,6- Cuestiones de situación sobre cómo y dónde se produce el maltrato.
- 2,3,5,8, Percepción desde la víctima. Incluye frecuencia y duración.
- 7,9, Percepción desde el agresor/a.
- 10,11, Percepción desde los espectadores/as.
- 12, Propuestas de salida.

Hoja de respuestas del cuestionario del alumnado

Es la única hoja del cuestionario que es fungible y que va a servir después para recoger la información. Está adaptada a un procesamiento de la información manual.

Hoja de preguntas para el profesorado

Recoger esta información supone reflexionar desde el ámbito del centro sobre cómo concebimos la intimidación y hasta qué punto estamos dispuestos/as a implicarnos en su erradicación.

Hoja de preguntas para padres y madres

Sirve para valorar las actitudes de este sector de la comunidad educativa tan importante en la colaboración para minimizar el maltrato.

Con la información recogida en cada uno de los ámbitos, los responsables del centro deben procesarla, obteniendo las frecuencias en porcentajes en cada uno de los



apartados y su significación, y llegar a conclusiones tras una reflexión en grupo, que después van a orientar los siguientes pasos de planificación y de intervención.

2.2. Listas de chequeo

Las listas de chequeo son instrumentos que permiten ir evaluando a lo largo del proceso de detección, planificación e intervención el mantenimiento o no del bullying en una clase, grupo o centro.

2.2.1. Mi vida en la escuela (Arora, 1989)

“Mi vida en la escuela” es un ejemplo de lista de chequeo que no puede ayudar para hacer el seguimiento periódicamente del fenómeno del bullying en el aula.

Qué son:

- Conjunto de cosas que le han sucedido a un chico/a en el instituto durante una semana (mes- trimestre). Los profesionales establecen el período de aplicación.
- Contienen igual número de cosas positivas y cosas negativas. Pueden variar en función de las necesidades.
- Suelen ser gratuitas y fotocopiables.
- Elaboradas ya o de fabricación propia. La que hemos facilitado en el curso es inglesa. Se puede adaptar y cambiar según las necesidades.

Para qué sirven:

Objetivos

- Ver qué tipo de conductas se producen.
- Hacer un seguimiento sobre su mantenimiento o desaparición en el tiempo.

Características:

Flexibilidad

- Se puede cambiar la lista en función de las necesidades del centro.
- Si cambias items asegúrate de mantener la proporción porque luego vamos a obtener índices.

Precisión en la medida

- Porque hay muchas formas de conducta bullying y nos interesa descubrirlas todas.
- Porque los chicos/as definen muchas formas del bullying que el profesorado no consideramos.
- Porque las acciones bullying despiertan emotividad que pueden bloquear las respuestas (sinceridad) y con estas listas se facilita que el alumnado comunique.

Inmediatez

- Refieren lo sucedido en el instante inmediato (semana) si es que lo necesitamos así.
- La demora del recuerdo puede distorsionar la información si tardamos mucho en pedir a los chicos/as que recuerden.

Qué información da la lista:

- A pesar de que la información que obtenemos es cuantitativa, también obtenemos mucha información cualitativa que es la que verdaderamente nos interesa más en este instrumento.
- Los items que nos informan de la cantidad de bullying y del nivel de agresión global de grupo son los Items 4,8,10,24,37,39. Son los items sobre los que hay que tener especial vigilancia.
- *Índice de bullying* (más de una vez). Si estos items están señalados en la casilla más de una vez por el sujeto- el grupo- la clase de forma significativa- o el grupo que se evalúe- nos está diciendo que existe un índice de bullying específico de ese tipo y de forma bastante intensa para el período (semana) que se suele evaluar.
- *Índice general de agresión* (una vez y más de una). Para averiguar el índice general de agresión que es más amplio que el del propio bullying porque incluye conductas más ocasionales, nos fijamos en esos mismos items pero considerando las cruces que el alumnado consigna en la casilla de una vez (a la semana) y más de una vez (a la semana).
- Clima de convivencia general en la escuela-aula-grupo que se evalúe.
- Identificación de las víctimas.
- Información extra que se pueda incluir si añadimos algún item que nos interese.

Condiciones de administración:

- Dar explicación de la presentación del cuestionario.
- Conocer cosas diferentes que le han sucedido al alumnado en el centro en la última semana.
- Leer en voz alta el primer item y mostrar cómo se completa (en función de la edad y dis-capacidad).
- Asegurarse de un trabajo individual y serio.
- Asegurar la privacidad de cada sujeto.
- Para grupos de 40 por hacer después comparaciones.
- Probablemente baje antes el índice ocasional (índice de agresión) que el sistemático (índice de bullying).
 - Agrupamiento de tutorías.

Momentos de repetición:

- Conviene emplearlos cada cierto período de tiempo. Si lo que pretendemos es ver si una conducta se mantiene o se extingue, conviene hacerlo semanalmente.

PRECONCIMEI

Cuestionario para el alumnado

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

Instrucciones para responder al cuestionario

0. Si te surge alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario levanta la mano y te responderemos.
1. El cuestionario es anónimo, pero, si lo crees oportuno puedes poner tu nombre al contestar la pregunta nº 12.
2. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieres.
3. Anota tu respuesta en la HOJA DE RESPUESTAS, que tienes aparte, haciendo una cruz en la opción que eliges. Algunas preguntas tienen opciones que te permiten escribir texto. Hazlo siempre en la hoja de respuestas.
4. La mayoría de preguntas te piden que elijas sólo una respuesta. Sin embargo, ATENCIÓN, hay preguntas donde puedes responder seleccionando más de una opción. En todo caso se te indica en la misma pregunta.
5. En algunas preguntas aparece una opción que pone "otros". Esta se elige cuando lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si eliges esta opción táchala en la hoja de respuestas y sobre la línea de puntos, escribe tu respuesta.
6. Cuando termines de contestar la primera página del cuestionario pasa a la vuelta.
7. Escribe con un lápiz. Si te equivocas al responder puedes corregir borrando, no taches.
8. El cuestionario que te presentamos ahora es sobre INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS O COMPAÑERAS.

Hay intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo, amenazar o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE RESPUESTAS

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y marca con una x la letra o letras (según la pregunta), que mejor describa tu manera de pensar.

Instituto: Curso: Letra:

Localidad: Edad:

Soy: r Chico r Chica Fecha:

1	a	b	c	d	e	f	g
---	---	---	---	---	---	---	---

Los/as Profesores/as:

2	a	b	c	d
---	---	---	---	---

3	a	b	c	d	e
---	---	---	---	---	---

4	a	b	c	d	e	f	g	h
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Las Familias:

5	a	b	c	d	e
---	---	---	---	---	---

6	a	b	c	d	e	f	g
---	---	---	---	---	---	---	---

7	a	b	c	d
---	---	---	---	---

8	a	b	c	d	e	f	g	h	i
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Los/as compañeros/as:

9	a	b	c	d	e	f	g	h
---	---	---	---	---	---	---	---	---

10	a	b	c	d	e
----	---	---	---	---	---

11	a	b	c	d	e	f
----	---	---	---	---	---	---

12	a	b	c	d	e
----	---	---	---	---	---

Si tienes que añadir algo sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo ahora.
(Además, si lo crees oportuno, aquí puedes escribir tu nombre).

.....

.....

.....

.....

Nombre:



PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA EL ALUMNADO

(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

1. **¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?**
 - a. Insultar, poner motes.
 - b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
 - c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
 - d. Hablar mal de alguien.
 - e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
 - f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
 - g. Otros.
2. **¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?**
 - a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Bastantes veces.
 - d. Casi todos los días, casi siempre.
3. **Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?**
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. Desde hace poco, unas semanas.
 - c. Desde hace unos meses.
 - d. Durante todo el curso.
 - e. Desde siempre.
4. **¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación?** (Puedes elegir más de una respuesta).
 - a. En la clase cuando está algún profesor/a.
 - b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
 - c. En los pasillos del Instituto.
 - d. En los aseos.
 - e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
 - f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
 - g. Cerca del Instituto, al salir de clase.
 - h. En la calle.
5. **Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?** (Puedes elegir más de una respuesta).
 - a. Nadie me intimida.
 - b. No hablo con nadie.
 - c. Con los/as profesores/as.
 - d. Con mi familia.
 - e. Con compañeros/as.
6. **¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?**
 - a. Nadie.
 - b. Algún profesor.
 - c. Alguna profesora.
 - d. Otros adultos.
 - e. Algunos compañeros.
 - f. Algunas compañeras.
 - g. No lo sé.



7. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

8. Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarme.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros.

9. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste?

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

10. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

11. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Instituto durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

Gracias por tu colaboración.

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO

(ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN, MORA Y FERNÁNDEZ)

Valora entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

- | | |
|--|--|
| <p>a. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>h. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el Instituto.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>b. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi Centro.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>i. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>c. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>j. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el Instituto, hay que implicar a las familias.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>d. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>k. La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>e. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>l. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>f. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>ll. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi Centro sería una buena idea.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |
| <p>g. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.</p> <p>1 2 3 4 5</p> | <p>m. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.</p> <p>1 2 3 4 5</p> |

Gracias por tu colaboración

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales

HOJA DE PREGUNTAS PARA PADRES Y MADRES

Este cuestionario trata de saber cómo son las relaciones entre chicos y chicas del Instituto qué problemas suceden entre ellos. Con la información que obtengamos podremos tratar mejor esos problemas. Uno de ellos es **LA VIOLENCIA Y EL MALTRATO ENTRE CHICOS Y CHICAS**.

Hay maltrato e intimidación cuando algún chico o chica cogen por costumbre meter miedo o abusar de sus compañeros o compañeras. Estas situaciones producen rabia y miedo en las personas que las sufren por no poder defenderse.

Este cuestionario es anónimo. Su sinceridad al contestarlo nos ayudará a buscar las soluciones adecuadas a esos problemas.

ROGAMOS MÁXIMA SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS. GARANTIZAMOS EL MÁS ABSOLUTO ANONIMATO.

Valoren entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo) las siguientes frases según su opinión:

- | | |
|--|---|
| <p>1. En el Instituto en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el Centro Educativo.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>2. Tengo confianza con los profesores/as del Instituto.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>12. Los programas televisivos que los chicos y chicas ven favorecen que puedan haber problemas de violencia e intimidación.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>13. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>5. Estoy dispuesto a participar más en el Centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>14. Cuando conozco casos de violencia o intimidación lo comunico en el Instituto al tutor/a de mi hijo/a.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>6. Tengo confianza en mi hijo/a.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>15. Estaría dispuesto/a a participar en el Instituto en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos y chicas.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia o intimidación.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | <p>16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> |
| <p>8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia o intimidación me lo contaría.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | |
| <p>9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la familia.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> | |

Gracias por su colaboración.



LISTA DE CHEQUEO

Mi vida en la escuela

(ARORA, 1989)

Soy: r Chico r Chica Edad: Año:

Durante esta semana en el colegio/Instituto Algún chico o chica:	Nunca	A veces	Más de Una vez
1. Me ha dicho motes			
2. Me ha dicho algo bonito			
3. Fue malintencionado/a con mi familia			
4. Intentó darme patadas			
5. Fue muy amable conmigo			
6. Fue desagradable porque yo soy diferente			
7. Me dio un regalo			
8. Me dijeron que me darían una paliza			
9. Me dieron algo de dinero			
10. Intentó que le diera dinero			
11. Intentó asustarme			
12. Me hizo una pregunta estúpida			
13. Me ha prestado alguna cosa			
14. Me interrumpió cuando jugaba			
15. Fue desagradable respecto a algo que hice			
16. Conversó a cerca de ropa conmigo			
17. Me dijo una broma			
18. Me dijo una mentira			
19. Una pandilla se metió conmigo			
20. Gente intentó hacerme daño			
21. Me ha sonreído			
22. Intentó meterme en problemas			
23. Me ayudó a llevar algo			
24. Intentó hacerme daño			
25. Me ayudó con mi trabajo			
26. Me hizo hacer algo que no quería hacer			
27. Conversó conmigo de cosas de la tele			
28. Me ha quitado alguna cosa			
29. Ha compartido algo conmigo			
30. Ha sido grosero/a a cerca del color de mi piel			
31. Me gritó			
32. Jugó conmigo			
33. Trataron de que metiera la pata			
34. Me habló sobre cosas que me gustan			
35. Se rió de mí horriblemente			
36. Me dijeron que se chivarían			
37. Trataron de romperme algo mío			
38. Dijeron una mentira a cerca de mí			
39. Intentaron pegarme			

Planificación



La planificación de un proyecto antibullying supone un esfuerzo muy importante de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, porque partimos de la idea de que el problema del bullying no se puede empezar a resolver mientras que no exista en el centro un importante nivel de implicación y concienciación por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Además, cada centro tiene unas características propias que hacen que los niveles y formas del bullying varíen (Avilés, 2002; Ortega, 1998), siendo ésta una de las variables con más significación en el fenómeno del maltrato entre iguales. Esto significa que elaborar un proyecto antibullying es algo muy particular para cada centro. Por ello queremos aportar un esquema abierto, a base de grandes interrogantes que responder, para que cada centro pueda llegar a concreciones que den respuesta a sus problemáticas y situaciones, confeccionando un documento escrito que constituya **su planificación**.

El presente apartado por tanto persigue únicamente servir de soporte para que la comunidad educativa pueda ayudarse a planificar las acciones antibullying en un centro educativo. A pesar de que cada centro tiene características diferentes e historia distinta, siguiendo a Sharp y Thompson (1994) creemos que un proyecto que quiera combatir la intimidación y el maltrato entre iguales de forma estructurada y sistemática en el tiempo debe contemplar distintas fases entre las que están las de sensibilización y concienciación, la de elaboración de una pequeña investigación, elaboración del proyecto de actuación, difusión y desarrollo y seguimiento y evaluación.

Otras propuestas de organización (Sullivan, 2001) separan cuatro fases de forma clara, una de planificación, otra de desarrollo del programa, otra de implementación y otra de mantenimiento.

Nosotros diferenciamos un esquema de trabajo para la planificación que se reparte a través de cinco grandes interrogantes.

1. De dónde partimos

(Evaluación de la situación de partida)

Proyecto educativo y bullying

Es fundamental analizar el Proyecto Educativo que tenga el centro porque creemos que dependiendo de cómo esté orientado el proyecto educativo del centro habrá una actitud u otra hacia el problema del bullying. El Proyecto Educativo debe reflejar las verdaderas intenciones educativas de la comunidad escolar. En él se plasman por una parte, las señas de identidad del centro y por otra los objetivos educativos generales por los que la comunidad apuesta.

Por tanto, en el documento de planificación conviene recoger datos que el proyecto educativo que tiene la escuela nos puede aportar:

- Sobre cómo se contemplan en él las relaciones sociales.

- Qué lugar ocupan los temas de convivencia.
- Si se contempla como preocupación educativa o no el fenómeno del maltrato.
- Con qué perspectiva se entiende el maltrato: si sólo es desde el punto de vista punitivo o también se pretende o desean cambiar las condiciones contextuales que lo favorecen y mantienen.

Lo que tenemos a favor y en contra

Para planificar un proyecto antibullying no partimos de cero. En nuestro propio centro ya se dan situaciones que nos van a ayudar o perjudicar en el trabajo que nos proponemos. Se trata de reflexionar en grupo y anotar en nuestro proyecto los aspectos que ya tenemos conseguidos y nos van a ayudar o que vamos a poder conseguir fácilmente y aquellos que van a actuar como rémora en nuestro propósito de lucha contra el bullying. Y esto debemos hacerlo desde las cuestiones más materiales hasta las actitudinales en todos y cada uno de los sectores y

aspectos de la comunidad educativa: Centro (Ubicación física, material y recursos, instalaciones, profesionales, metodología, currículo...); Profesorado (satisfacción profesional, preparación profesional, sistema de relaciones, cohesión grupal, estabilidad laboral...); Alumnado (motivación escolar, integración grupal, estructuración familiar, conflictividad, grado de participación...); Familias (Nivel socioeconómico y cultural, implicación escolar, concienciación educativa...) Contexto del centro (problemáticas sociales, participación comunitaria...), etc.

Estos datos son puntos de partida en la planificación y apoyo para la puesta en práctica del proyecto.

A qué fenómeno nos enfrentamos

Esta fase exige a la comunidad educativa una adecuada extensión de la información que sobre el fenómeno del maltrato entre iguales se dispone. Información básica sobre el bullying. En qué consiste, quiénes participan, qué consecuencias tiene sobre ellos, las causas que están detrás de él, las diferentes formas que puede adoptar, etc.

Además de disponer de la información, se tiene que asegurar un compromiso por todos los sectores de la comunidad educativa para trabajar en el tiempo sobre este tema y una disposición para incorporarlo a sus tareas en el centro.

En esta fase es necesario debatir, organizar jornadas de reflexión y formación, encuentros de debate entre los distintos sectores de la comunidad educativa y en definitiva, consensuar posturas.

Qué entendemos por bullying

Es necesario debatir sobre qué entendemos por bullying y qué no es bullying. Valorar si todos los tipos de bullying son iguales o consideramos algunas formas más fuertes que otras. Es interesante también analizar conductas reales que se dan en el centro para ver si las consideramos intimidación o no. Ponerse de acuerdo en si se produce bullying de los adultos al alumnado y/o del alumnado a los adultos.

Participación de la comunidad educativa

Todos los sectores de la comunidad educativa deben ser escuchados sobre cómo conciben el proyecto, qué aportaciones pueden hacer a él y cómo quieren participar. Se ha demostrado en muchas investigaciones que se dan mejores resultados en la reducción del bullying cuando toda la comunidad está implicada en la consulta. Estos resultados son más duraderos y satisfactorios cuando especialmente se cuenta con el sector del alumnado en la planificación, puesta en práctica y evaluación.

Qué sucede en realidad:

INVESTIGACIÓN MEDIANTE UN CUESTIONARIO

Investigar nos aporta dos informaciones muy valiosas:

1. Saber qué y cuánto bullying existe.

2. Saber qué piensa y cómo puede organizarse la comunidad educativa para elaborar un plan antibullying.

Como hemos señalado anteriormente en este documento, para realizar una investigación en el centro sobre el bullying, se pueden elegir desde los cuestionarios más o menos estructurados, las listas de chequeo que revisan las conductas o las entrevistas y el contacto personal con los sujetos. Nosotros proponemos aquí un cuestionario sencillo en su aplicación y recogida de la información que permite indagar en los grandes campos relevantes en el bullying, el entorno del agresor, en el de la víctima y en el de los espectadores.

Independientemente de la modalidad que se elija el objetivo será claro y pretenderá averiguar lo que está pasando en calidad y cantidad y, sobre todo, la forma de hacerlo, así como la forma y con quiénes vamos a contar para conseguirlo.

En resumen, se trata de averiguar cómo vamos a iniciar el proyecto, con quiénes vamos a contar para desarrollarlo y qué instrumentos de diagnóstico vamos a utilizar.

Con quiénes vamos a contar

Debemos preguntar a todos/as qué debería contener el plan contra el bullying y las respuestas deberían servir de base para conformar el plan a partir de ellas.

Qué instrumentos vamos a utilizar

Se trata de valorar qué se adapta mejor:

- Cuestionarios (Chicos/as, profesorado, familias y/o conjuntamente).
- Entrevistas.
- Reuniones y Encuentros (por separado y en conjunto).
- Cartas que se completan en contenido en encuentros y reuniones sucesivas.

Qué puntos pueden incluirse en los instrumentos de consulta

Como la investigación la podemos realizar mediante distintos instrumentos, si sería conveniente que obtuviéramos información relevante que nos orientase en la planificación. Así, la investigación debería servirnos para obtener información de la comunidad educativa a cerca de:

1. Los objetivos claros del plan.
2. Las actitudes y disposición de los diferentes sectores de la comunidad.
3. Lo que tenemos y nos ayudará en el futuro.
4. Lo que no tenemos pero que podemos obtener con cierta facilidad.
5. Las carencias y puntos débiles.
6. Las necesidades y recursos que se plantean.
7. Las propuestas de solución que parten desde la comunidad educativa y la dirección de las mismas.



2. Qué nos proponemos

(Propuestas para la situación de llegada)

A dónde queremos llegar

El análisis de la realidad y el trabajo de diagnóstico en el centro educativo nos ha aportado datos que van a guiar el establecimiento de objetivos del proyecto. Sería bueno que tanto objetivos como su consecución estuvieran guiados por el realismo y el posibilismo:

- ¿Qué objetivos nos proponemos?
- ¿Para cuándo?

Qué necesitamos y vamos a utilizar

También de la evaluación inicial podemos conseguir datos que nos informen del bagaje que ya poseemos para hacer frente al bullying y sobre lo que podemos hacer al respecto. Este hecho dará realismo a la fijación de objetivos así como las posibles soluciones y su alcance. También nos hará presentes los recursos materiales, humanos y de formación que tendremos que programar para hacer frente con garantías al proyecto:

- ¿Qué es lo que ya tenemos?
- ¿Qué no tenemos y podemos conseguir?
- ¿Qué recursos necesitamos?
- ¿Qué soluciones proponemos?

3. Cómo pensamos llevar a la práctica el proyecto

(Plan de actuación)

La planificación

El documento del proyecto tiene que recoger el sentir de los miembros de la comunidad educativa y expresar decisiones consensuadas, como ya hemos dicho, sobre el propósito del proyecto y la definición de bullying; pero también debe contemplar cómo vamos a recoger la información; la respuesta que vamos a tener preparada para el bullying; las responsabilidades de profesorado, chicos/as, familias, equipo directivo y otro personal del centro; las estrategias de prevención que pensamos; cómo planteamos el seguimiento y evaluación del proyecto.

La metodología de trabajo que se puede adoptar para concretar todo esto es la de trabajo por comisiones, pero siempre asegurando la representación en ellas de los miembros de la comunidad educativa, así como un número equilibrado para asegurar su operatividad. También se ha mostrado eficaz la manera a partir de un grupo de trabajo específico y limitado en número que realiza su tarea de manera intensa y luego informa a una comisión más amplia y representativa en el centro que toma las decisiones.

Cómo recogemos lo que sucede

Tenemos que asegurar que el alumnado que está en situación de victimización tiene canales para poder

comunicar estos hechos. Además debemos asegurar que esos canales son conocidos, tienen la suficiente discreción, seguridad y privacidad y que funcionan. Entre las cosas que debemos planificar están:

- Debemos buscar medios humanos y materiales para hacer gestionable la comunicación.
- Debemos establecer un sistema para que los chicos/as puedan informar sobre el bullying.
- Tiene que estar establecido y conocerse el proceso que sigue la información. Deben quedar registrados en el centro los sucesos en una especie de parte de incidencias.
- Debemos ser estrictos en determinar quién/es manejan la información que se registra.
- Debemos nombrar un coordinador/a que se va a responsabilizar y coordinar todo el proceso de recogida y registro de los incidentes.
- Tiene que estar establecido el procedimiento para diferenciar falsos informes de los verdaderos así como sus consecuencias.
- El alumnado y las familias, además del profesorado y personal del centro deben conocer qué sucede cada vez que hay una comunicación de bullying.

Qué pasa cuando sucede el bullying

En el centro se tiene que tener establecido qué se hace cuando sucede un caso de bullying. Todo el personal debe conocer cómo se responde. Los pasos que deben darse y las personas que intervienen.

- Quién es quien atiende, si un adulto o un chico/a (ponderar la importancia de tutores/as y profesorado del equipo docente).
- De qué proceso nos dotamos.
- Sobre si va a haber diferentes respuestas para diferentes casos de bullying según sea leve o grave:

Bullying de baja intensidad: severas reprimendas, técnicas de resolución de conflictos, reuniones conjuntas con los sujetos y/o sus familias, espectadores/as, equipo docente, sanciones...

Bullying establecido y continuado: buena disposición a colaborar por parte del centro, asegurar los informes del centro sobre los hechos, asegurar la implicación del centro y las familias, valoración de medidas de expulsión y/o cambio del centro del alumnado afectado, estar preparados para posibles acciones legales contra la escuela, posibilidad de que la familia de la víctima recurra a la policía o a otros procedimientos legales...).

- Qué sistema habilitamos para que las víctimas se sientan fuertes y protegidas.
- Qué consecuencias se imponen sobre quienes cometen el maltrato.
- Importancia de dejar claro al alumnado que ningún incidente es aceptable ni será tolerado.



- Cómo nos aseguramos que la víctima está a salvo y no va a seguir sufriendo el acoso.

El proceso más habitual en los sucesos de bullying que se comunican y/o se conocen pasa por distintas etapas:

- Un profesor/a conoce a través de distintas vías y comunica a los responsables del centro del suceso de bullying.
- El responsable/s designados en el centro junto con el profesor se informan de la realidad, veracidad y dimensiones de los hechos que quedan reflejados en un informe escrito.
- Este equipo de profesorado busca una solución o estrategia para resolver los hechos que se habla con los implicados. También se notifica a las familias, junto con la decisión de la escuela.

Si se soluciona el problema queda informe de ello y si no se vuelven a buscar soluciones por parte del equipo anterior que impliquen participar en programas de entrenamiento y técnicas de intervención cuyo proceso queda recogido en informes escritos.

Qué responsabilidades tenemos el profesorado, los chicos/as, las familias, el equipo directivo y el resto del personal del centro

Elaborar un plan antibullying supone un esfuerzo de adaptación de recursos, tareas y responsabilidades a lo que ya venimos haciendo.

Sin embargo es fundamental que las responsabilidades queden determinadas y asumidas por parte de los distintos sectores. El alumnado en general debe ser concienciado en romper la ley del silencio que permite el mantenimiento del bullying. El alumnado tiene derecho a permanecer seguro en el centro y es su responsabilidad comunicar cualquier amenaza que merme esa seguridad. También el alumnado puede asumir tareas de mediación y ayuda a sus compañeros/as. Hablaremos después de los sistemas de ayuda, alumnado consejero, alumnado mediador, etc.

- Denunciar los hechos.
- Exigir y defender el derecho a la seguridad en el centro educativo.
- Participar en programas de ayuda o mediación que se establezcan.

El profesorado y otro personal adulto del centro no suele estar presente cuando sucede el bullying. Si tiene conocimiento que ha sucedido es su deber comunicarlo a la persona determinada por el centro, normalmente jefatura de estudios que inicia el proceso para decidir entre otras cosas quiénes pueden resolver los incidentes. Una información escrita sobre los incidentes es necesaria. La actitud del profesorado y otros adultos de tolerancia cero ante el bullying es fundamental para conseguir actitudes en ese sentido entre el alumnado.

Igualmente, el profesorado tiene la responsabilidad de fomentar con el alumnado el debate sobre el bullying en

el centro y guiar su tratamiento en el grupo clase. Desde el equipo directivo la responsabilidad es clara en cuanto que deben quienes lideren el proyecto y apuesten por su implantación y desarrollo. El plan antibullying debe ser un punto informativo en las agendas de reunión del equipo directivo y el claustro, así como en las del consejo escolar.

- Comunicar los sucesos de bullying que conozca a través de informes escritos.
- Participar en la solución de los problemas y búsqueda de soluciones.
- Fomentar entre el alumnado el debate sobre el bullying.
- Incluir el bullying como punto en las reuniones del centro.
- Implicación decisiva del equipo directivo.
- Exigencia de formación en técnicas y programas contra el bullying.

Las familias tienen la responsabilidad de comunicar sus sospechas sobre la ocurrencia de bullying a la escuela. Deben colaborar con el centro en el esquema (información, comunicación, participación) previsto por el centro en su relación con las familias. Tienen que tener claro su código de conducta ante el bullying para facilitararlo en su hijo/a, sea éste víctima, agresor/a o espectador/a.

- Comunicación del conocimiento que tengan sobre hechos de bullying al centro.
- Mantenimiento de niveles de comunicación adecuada con sus hijos/as.
- Explicitar un código de conducta ante el bullying que no tenga ninguna duda sobre su posición, independiente del papel que ocupe el hijo/a en los hechos.
- Participación activa en el proyecto del centro.

Qué estrategias elegimos

Las estrategias de prevención van a afectar sobre decisiones curriculares, sobre la forma en que vamos a insertar la temática en nuestra intervención en clase, sobre las metodologías que más favorecen un modelo de convivencia adecuado, sobre las modificaciones que tenemos que hacer y conseguir respecto de nuestros comportamientos como profesorado, padres y madres y alumnado, sobre los sistemas con que nos dotamos para resolver los conflictos, etc.

Las estrategias que nos permitan hacer el colegio más seguro pueden ir en un continuo desde las claramente preventivas hasta las que tienen un perfil más de intervención. Las más usuales para aplicar entre el alumnado van desde los distintos sistemas de ayuda hasta los sistemas de mediación. Ambas las esbozaremos en el capítulo de la intervención. Sin embargo, son también las estrategias que el profesorado desarrolla dentro de su clase en la interacción con el alumnado sobre las que debemos pronunciarnos en el proyecto:



- Cómo podemos fomentar conductas cooperativas. Qué metodologías las favorecen.
- Qué actitudes antibullying queremos promover en la escuela.
- Qué estrategias podemos incluir en nuestro currículo que nos ayuden a prevenir el acoso.
- Cómo podemos participar en la resolución de conflictos los adultos. Sobre si elegimos algunas estrategias de mediación.
- Cómo podemos hacer para que un chico/a no agrede. Sobre si establecemos algún plan de modificación de conducta.
- Cómo actuamos con grupos de riesgo: deficientes, inmigrantes, etc.
- Adopción de algún sistema de recompensas. Por ejemplo, el sistema de punto-mérito, referido al comportamiento con los iguales, el profesorado y el trabajo bien hecho.
- Qué formación necesitamos para prevenir el bullying. Sobre si es necesario un plan de formación para el profesorado, el alumnado que pueda colaborar (mediación, alumnado consejero, etc.), para el personal no docente y auxiliar (patios de recreo y lugares de comedor) y una escuela de padres con funcionamiento estable.

Qué técnicas practicaremos

En el caso de las técnicas, el centro debe concretar cuáles son las que considera más apropiadas para hacer frente al bullying. Debe hacer su propia selección.

Igualmente podemos servirnos de algunos programas que existen en el mercado y que combinan estrategias preventivas y de intervención así como técnicas de entrenamiento concretas.

Entrenamiento en algunas técnicas antibullying de intervención como:

- El Método Pikas de Preocupación Compartida.
- Entrenamiento Asertivo.
- Círculo de Amigos/as.
- Entrenamiento para el manejo de la ira.
- Autodefensa personal.

Tenemos que tener previsto el trabajo con el alumnado implicado:

- Tener previstas las líneas de trabajo con los sujetos víctimas: asertividad, roleplaying, trabajo con textos y video, autodefensa personal, círculo de amigos.
- Líneas de trabajo con agresores/as: trabajo de la exculpación y Método Pikas, Método de no inculpa-ción, control de la ira.
- Líneas de trabajo con espectadores/as: roleplaying, su implicación en la intervención y el trabajo de su

desarrollo moral. Participación en sistemas de ayuda y de mediación.

- Prever los tutores/as, profesorado y adultos que estén mejor posicionados relacionalmente respecto a los sujetos implicados.

Qué recursos utilizaremos

El centro tiene que tener previstos los recursos necesarios para poner en marcha el proyecto.

Recursos materiales: programas antibullying disponibles en el mercado, bibliografía, espacios habilitados para asambleas, reuniones (es necesario tener previstas asambleas y reuniones para debatir la marcha del plan), sesiones de tratamiento, materiales publicitarios del proyecto (inclusión de temáticas del plan en sitios visibles del centro: hall, pasillos, comedor, clase, etc.).

Recursos personales: personas que van a participar en el centro, de fuera del centro, expertos que nos van a formar.

Recursos de formación: aspectos en que nos queremos formar, escuela de padres, proyectos de formación en el centro, planes de mejora, jornadas de debate entre profesorado y familias.

Especialmente hacer hincapié en los recursos necesarios para dar a conocer el programa: recursos para publicar y publicitar el documento, su inclusión en las revistas del centro, de la comunidad, presa local, etc.

4. Lo llevamos a la práctica

Desarrollo de las acciones previstas

Poner en marcha lo planificado exige la coordinación y colaboración de quienes participan en sus responsabilidades. La comunidad educativa tiene que compartir el conocimiento sobre cómo se recoge la información a cerca del bullying, qué mecanismos se activan en el centro cuando se produce un suceso de bullying y quiénes son responsables de cada acción.

5. Hasta qué punto lo vamos consiguiendo

(Revisión de lo conseguido y nuevas propuestas).

Evaluación y seguimiento

Hacer el seguimiento de la idoneidad de las medidas que ponemos en marcha y la evaluación general del programa es algo básico y que nos va a dar pistas sobre lo que tenemos que variar en el futuro.

Invertir en un proyecto antibullying es una inversión a largo plazo y debe hacerse de forma transversal a lo largo del currículo, mediante la inclusión en el desarrollo normalizado de las clases técnicas como la resolución de los conflictos y el entrenamiento de la asertividad en las intervenciones del alumnado. Incluyendo estrategias de negociación en el desarrollo de las clases y en la ges-



tión de la convivencia; trabajando los estereotipos con el alumnado y haciendo ejercicios de autocontrol cuando surgen momentos de ira.

El plan antibullying debe ser revisado periódicamente y valorada su marcha en las agendas de reunión del equipo directivo, claustro y consejo escolar.

El centro estará atento a determinados indicadores que nos van a informar si el proyecto que hemos puesto en marcha funciona y está dando los frutos esperados.

.La prevalencia de los hechos de bullying, si desciende o no. En este sentido es bueno utilizar estrategias de seguimiento como las listas de chequeo. Son un instrumento que nos puede informar de forma continuada sobre si el bullying ha cesado.

- Cambios sobre las formas y gravedad de los hechos.
- Cambios sobre los lugares en que ocurre.

- Cambios en el número de informes emitidos en el centro.
- Aumento en la comunicación que hace el alumnado de los hechos al profesorado, la familia y los compañeros/as.

También será preciso que el equipo tenga prevista la información que necesitará para evaluar la marcha del proyecto, cómo la va a reunir, cómo va a coordinar ese proceso, qué posibles medidas va a tomar si la información recogida no es satisfactoria, etc.

Propuestas de cambio y de trabajo

La información que nos aporta la evaluación nos va a indicar los aspectos que tenemos que cambiar en algún/os puntos de nuestra propuesta inicial.

Intervención



Una respuesta a incidentes de prevalencia de bullying debe ser clara, honesta y directa, evitando el uso de la humillación, el sarcasmo, la agresión, amenazas o manipulación. Debe ser inmediata, con posible solución a largo plazo. Debe permitir saber qué ha sucedido, quiénes estuvieron implicados y qué acciones fueron adoptadas. Y además de implicar a las familias en cada etapa, **debe proporcionar oportunidades para que l@s chic@s discutan distintos caminos para resolver el problema** (Sharp, Cowie y Smith, 1994).

Cuando hablamos de intervención debemos considerar todas aquellas actuaciones que desde diferentes puntos de vista y niveles de influencia pueden prevenir, evitar o erradicar el bullying. En algunas investigaciones (Avilés, 2002) se hacen esfuerzos por desarrollarlas con la finalidad de que sean útiles a los/as profesionales que las van a trabajar.

Aunque aquí nos vayamos a centrar en describir un método (Pikas, 1989) que se pone en práctica cuando el bullying ya está establecido y se pretende eliminar, no nos podemos olvidar y debemos señalar, aunque sea muy sucintamente, otras estrategias que son igual de importantes en la prevención, evitación y/o erradicación del bullying por el trabajo que aportan en mejorar la convivencia y la resolución de conflictos en los centros.

Antes de nombrarlas situemos el bullying en dos planos de análisis: el bullying y su relación con otras conductas de agresión y violencia; y también es necesario situarlo en el marco de los problemas de convivencia que se producen en los contextos escolares.

Bullying y agresión

Olweus considera que el bullying es una subcategoría de la conducta agresiva. Aunque reconoce que la conducta agresiva es una conducta intencional para infringir lesiones y perjuicios a otro individuo (Olweus, 1999), señala determinadas características específicas del bullying que lo diferencian de otras conductas agresivas.



Figura 1: Relaciones entre agresión violencia y bullying. Tomado de Olweus (1999) "The nature of school bullying".

Así, no reconoce como bullying los conflictos que pueden surgir entre dos individuos de similares características físicas o mentales.

También señala que violencia o conducta violenta sería una subcategoría de la conducta agresiva pero con sus propias características que incluye actos como el asesinato, homicidio, asalto con agravante, asalto, robo y rapto.

Las relaciones entre el bullying y la violencia pueden verse expresadas en el gráfico de la figura 1. Tanto bullying como violencia son subcategorías de la conducta



agresiva. Además comparten un área común que sería la “intersección” de ambas y que serían las situaciones en las que bullying toma formas de conductas físicas o de contacto expresadas de diferentes maneras como pegar, dar patadas, empujar, etc.

En este diagrama también se expresa gráficamente aquél bullying que no tiene partes en común con la violencia como es el verbal, gestual, la exclusión social del grupo de pertenencia, etc. También el otro lado del gráfico hay una gran parte de violencia que no puede ser tratada como bullying como por ejemplo las riñas ocasionales, los conflictos y broncas entre desconocidos, otras situaciones violentas fuera del contexto escolar, etc.

Bullying y problemas de convivencia en los centros

Muchos autores han clasificado la tipología de problemas de convivencia en los centros escolares en base a criterios diferentes. Nosotros profundizaremos en las tipologías más significativas para situar entre ellas el bullying. Si pensamos desde nuestro quehacer como profesores/as, en el día a día podemos identificar diferentes problemáticas (Trianes, 2002).

- a) Problemas de indisciplina. Se trata de sucesos de incumplimiento de las reglas y normas de convivencia en el centro escolar de una forma reiterada y continuada. Serían hechos como la negativa a cumplir órdenes o deberes, tirar cosas, etc.
- b) Conducta antisocial. Se trataría de la indiferencia grave hacia las normas sociales con ostentación y sin ningún sentimiento de culpa. Son hechos como injurias ofensivas, mentiras, robos, rallado de coches, destrozos en el mobiliario, falsificación de firmas, consumo de estupefacientes, etc.
- c) El maltrato y la intimidación entre iguales (bullying). Las resumiremos aquí como acciones violentas de un líder apoyado por un grupo que agrede o intimida a un alumno/a.
- d) Conductas disruptivas. Serían comportamientos molestos que suceden con impulsividad, falta de motivación y marginación del trabajo escolar. Son hechos como molestar e interrumpir frecuentemente en clase, deambular por la clase, incordiar a otros/as, preguntar insistentemente, levantarse sin permiso, etc.
- e) Desinterés académico. Son comportamientos de apatía, desinterés y desidia. Son hechos como los de el alumnado que está en la clase y no le interesa nada lo que puede aprender en ella, se ausentan mentalmente, no prestan atención, incluso llegan a dormirse tumbándose en la mesa, no reaccionan adecuadamente ante los requerimientos del profesorado, etc.

Problemas diferentes exigen respuestas diferentes y acciones únicas también ayudan a resolver problemáticas distintas. En este sentido las distintas estrategias que señalo a continuación en sus niveles iniciales (primario y

secundario) no sólo sirven para mejorar la situación del bullying en los centros, sino que ayudan a prevenir y a evitar riesgos sobre problemas de convivencia y a la gestión de la resolución de conflictos que no son, ni mucho menos, bullying. Sin embargo, cada vez más se está demostrando (Mellor, 1993) que las acciones contra el bullying deben abordarse desde una perspectiva de mejora de la convivencia general del centro y viceversa.

Existen diferentes procedimientos que con frecuencia se emplean en muchos programas para prevenir (intervención primaria), controlar (intervención secundaria) y erradicar (intervención terciaria) el maltrato y la intimidación entre iguales (bullying).

Antes de nombrarlos indicaremos el enfoque que los sitúa en los diferentes niveles de intervención: primario, secundario y terciario.

Nivel primario

En este nivel se sitúan las estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para que la conducta de acoso entre compañeros/as no aparezca. También se trata de alguna acción, acción adicional o cambios que son necesarios para el desarrollo del adolescente en las diversas situaciones que promuevan la conducta prosocial.

En este sentido, conviene identificar explícitamente las diversas características básicas del alumnado al ingreso en la secundaria para tener información sobre el grado en que el alumnado puede estar en riesgo en un área o más de una. Por otra parte, son también de ayuda y significativos el análisis sobre la situación real del Centro Educativo y los estilos de intervención e interacción del profesorado participante, entre sí y con el alumnado, como elementos preventivos fundamentales.

Como estrategias más usadas en este nivel queremos destacar:

a) La asamblea o reunión periódica del grupo de clase.

En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de relaciones que existe y cualquier problema que pueda surgir en la clase o en el centro.

b) El círculo de calidad.

Consiste en la formación de un grupo específico de alumnado que plantea y examina un problema, lo investiga, propone una serie de soluciones y las comunica a la dirección del centro, para su revisión y puesta en marcha. El círculo de calidad también implica la realización de reuniones entre un grupo de alumnado y algún adulto para revisar y dialogar sobre la convivencia en el centro.

Esta es una forma participativa de resolver los problemas. El concepto de Círculo de Calidad procede del mundo empresarial donde a los trabajadores/as



se les implica en la resolución de los problemas cuando se comprueba que la efectividad en su trabajo disminuye. Esta técnica después se ha adaptado a la educación. El alumnado trabaja en grupo para identificar problemas comunes, dar soluciones y presentarlas a quien está a cargo en ese momento del grupo (tutor/a, director/a).

Los chicos y chicas son entrenados en técnicas y estrategias específicas para resolver problemas. Estas técnicas incluyen generación de ideas, observación y clasificación de datos, desarrollo de estrategias y soluciones y comunicación de ambas dentro del grupo cuando el adulto que lo dirige esté presente.

c) Las comisiones de alumnos y alumnas.

Son las encargadas de temas específicos relacionados con el problema. Pueden servir tanto para hacer propuestas de elaboración de normas para que sean debatidas, modificadas y aprobadas en el grupo-aula, como para analizar y tratar situaciones de conflicto específico.

d) El aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989) es una metodología de enseñanza que se ha desarrollado sobre todo en Estados Unidos (Olweus, 1998). Con este sistema el alumnado trabaja en una tarea común en pequeños grupos. Estos grupos (entre dos y seis componentes) se sientan a trabajar en círculo con proximidad entre ellos y lo que se va a evaluar es la actuación del grupo. Cada uno de los miembros del grupo debe ser capaz de presentar los resultados o la solución del problema ("responsabilidad individual") y cada uno de ellos es responsable de que el resto del grupo aprenda lo que se ha propuesto. Esta metodología supone una dependencia mutua positiva entre los miembros del grupo y cada uno de ellos debe ser capaz de dar cuenta de los resultados del grupo.

e) Aplicación de la hora social o el trabajo de tutoría.

Integra Olweus (1998) en las reuniones de aula un sistema o foro natural para tratar el desarrollo y la definición de las normas del aula contra las agresiones y la elección de las sanciones por el no cumplimiento de esas normas. En estas sesiones, que denomina "hora social", participa el profesorado y el alumnado y el contenido y estructura de las sesiones son adaptadas a la edad y al desarrollo del alumnado. En estas sesiones se abordarán las relaciones sociales que se dan en el grupo-clase y el centro y se analizan las interacciones que se producen entre el alumnado entre sí y entre éste y el profesorado.

f) La mediación o ayuda entre iguales.

Con esta estrategia los alumnos y alumnas actúan como mediadores en conflictos planteados por sus compañeros/as. Es un procedimiento que está siendo muy utilizado en la actualidad por su eficacia y por el aprendizaje de responsabilidades que implica. En este método de resolución de conflictos las dos

partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona (alumno/a mediador/a) para llegar a un acuerdo satisfactorio (Torrego, 2000).

g) Las actividades comunes positivas.

Se trata de fomentar entre el alumnado y con la implicación de profesorado y/o de padres y madres actividades como excursiones, acampadas, fiestas o bailes organizados para que el alumnado se relacione entre sí en otros campos y de otra forma. Tanto Olweus (1998) como el programa Convivir es Vivir (Carbonell, 1999) de la Comunidad de Madrid con sus actividades de ocio y tiempo libre, valoran muy positivamente este tipo de actuaciones.

h) Reuniones de padres y madres y profesorado.

Es importante que los padres y madres participen en la vida del centro y en los problemas de intimidación que se producen en el mismo. Desde el punto de vista preventivo es fundamental la concienciación de padres y madres y el trabajo conjunto con el profesorado. Los padres y madres deben hablar con sus hijos/as del tema del acoso y de la responsabilidad por la participación pasiva en el acoso, es decir, como espectadores/as. Concienciar a sus hijos/as de la necesidad de ayudar a las víctimas de la intimidación e implementar las relaciones sociales y de apoyo con ellas. Por ello, son necesarias reuniones (Olweus, 1998) entre profesorado y padres y madres para incitar a éstos a que analicen las experiencias de intimidación con sus hijos/as en la escuela fomentando así la cooperación estrecha entre la escuela y las familias.

i) Utilización de la dramatización y el roleplaying.

Esta técnica, aplicada a lo que nos ocupa, consiste, fundamentalmente, en dramatizar en grupo situaciones de bullying que los chicos/as viven a diario. Se trata de observar y analizar cómo otra gente siente y piensa, en tratar de aprender a controlar emociones tan turbias como el miedo, el peligro, el odio, etc. Dramatizar de forma simulada no sólo aporta cierta seguridad de que lo que se practica no está sucediendo realmente (esto tendría que ver con la seguridad que supone una situación de roleplaying), sino que también da cancha para que los sujetos puedan participar en el proceso como actores y como observadores.

Nivel secundario

En el nivel secundario incluimos estrategias o procedimientos que tratan de identificar factores de riesgo y reconociendo que hay conducta agresiva intentar limitar su duración. Tratan de corregir o mejorar la atención de adolescentes en riesgo. Estos alumnos/as deben recibir ayuda y si es necesario también orientación.

Cuando estimamos un riesgo claro para que las situaciones de intimidación se produzcan, hay que intervenir de manera directa y específica sobre casos y climas de clase concretos. Entonces hablamos de intervenciones

secundarias. De esta forma pretendemos rebajar el nivel de riesgo de aparición y si aparecen que duren lo menos posible. Así hablaremos, de acuerdo con Cowie y Sharp (1996) de tres tipos de sistemas de mediación específica que se adaptan a cada situación concreta:

1. *Sistemas de ayuda.* Se trata de entrenar al alumnado para que aprenda a poner en marcha sus habilidades para ayudar a otros compañeros/as en diversas tareas de la vida cotidiana. Así se forman grupos de alumnado que pueden actuar como:
 - supervisores de un grupo de estudiantes,
 - “tutores” de otros chicos o chicas,
 - ayudantes del alumnado recién llegado a la escuela,
 - ayudantes de recreo, etc.
2. *Alumno/a consejero/a.* Este modelo de mediación supone un nivel superior de entrenamiento y complejidad dado que requiere de una formación específica en habilidades de comunicación y muy especialmente en “escucha activa”.
3. *Mediadores escolares.* Este nivel de mediación es el más complejo y, por tanto, requiere todavía un mayor nivel de formación en habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos. Al referirse sus cometidos a conflictos ya existentes entre alumnado o entre profesorado y alumnado, se trata ya de encomendarles tareas que tienen por objeto analizar el problema y llegar a un acuerdo entre las partes. Los mediadores escolares se convierten así en importantes recursos humanos para la resolución de conflictos en la escuela.

Nivel terciario

Los procedimientos que situamos en este nivel tratan de evitar la recurrencia y la estabilización de la conducta agresiva así como erradicar su presencia. Corrigen o mejoran la conducta antisocial o perturbadora ya en marcha.

Es importante aprovechar los incidentes reales de violencia para explotarlos por razones de prevención terciaria, informando a los alumnos/as, profesores/as y padres y madres. Usar esa oportunidad para desmarcar la conducta deseable y hacer patente que se atajan esas conductas con intervenciones reales.

Por supuesto, en caso de abusos graves, se procede a trabajar en colaboración con profesionales de otros sectores de la comunidad.

Entre las estrategias terciarias (situaciones claras de conflicto real y presente) de intervención señalo:

1. *Método Pikas.*
Desarrollado por el Profesor Anatol Pikas, de Suecia (Pikas, 1989), ampliamente utilizado para disuadir a una banda de agresores/as de su ataque hacia un compañero/a. Se trata de una serie de

entrevistas con los agresores/as y la víctima de forma individual en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima. Este método es el que hemos elegido para desarrollar posteriormente en esta publicación.

2. *Método de no-inculpación (“No-blame approach”).*

Desarrollado por Barbara Maines, de la Universidad de West of England. El profesor o profesora se reúne con la víctima y un grupo reducido de alumnado, entre los cuales se encuentran los agresores/as y algunos observadores/as. La víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo. Se detallan siete pasos hasta llegar a evaluar el proceso. Cada alumno/a sugiere una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro. El método incluye un video para la formación del profesorado (Maines y Robins, 1991).

3. *El “círculo de amigos”.*

Aborda el tratamiento de las necesidades emocionales y conductuales de ciertos alumnos/as con dificultades. Se trata de una estrategia que promueve la inclusión en un grupo de aquellos chicos o chicas que se encuentren en situaciones de aislamiento, bien porque tengan alguna clase de discapacidad física o psicológica, bien porque hayan intervenido en situaciones de abusos como agresores/as o víctimas (Perske, 1988).

4. *Los tribunales escolares: “Bully courts”.*

La idea de los tribunales escolares no es nueva y ha formado parte de experiencias escolares con filosofía de reformas radicales educativas como las tradiciones democráticas en Summerhill con A.S. Neill. Estas experiencias educativas ponían en práctica la idea de la celebración de unos encuentros regulares (normalmente a la semana) de la comunidad escolar para construir y discutir normas de funcionamiento y sobre cómo hacer frente a sus incumplimientos.

En los años noventa los “bully courts” fueron defendidos por una organización como Kidscape en el Reino Unido. Ellos publicaron un cartel de aviso en el que defendían la creación de un tribunal de arbitraje como parte del programa de la escuela. Este tribunal estaba compuesto por cuatro estudiantes (dos elegidos por sus compañeros/as y dos propuestos por el profesorado) y un maestro/a. El tribunal se reunía una vez a la semana y era responsable en dar solución o adjudicar castigos por infracciones (excepto las que eran competencia de la policía) de las líneas de conducta del programa de la escuela. Padres y madres y directivos eran informados a cerca de sus veredictos que llegaban a publicarse. Elliott (1997), directora de Kidscape, admite que las escuelas que han implantado estos tribunales han reducido mucho el bullying.

Método PIKAS

Método de preocupación compartida

Introducción

Es un método desarrollado por Anatol Pikas, psicólogo sueco del departamento de educación de la Universidad de Uppsala, en 1989. En Bristol (Inglaterra) un método similar, llamado "No blame approach" ha sido desarrollado por Bárbara Maines y George Robinson (1992) para trabajar con chicos/as que participan en el bullying.

El método Pikas es un método de intervención terciaria para casos de bullying establecido en el que un grupo de chicos/as ha agredido a uno o más chicos/as de forma regular durante algún tiempo.

Objetivo

El método se propone que los miembros del grupo de forma individual tomen conciencia de la situación en que participa, a través de charlas individuales por separado donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando.

En la parte final del método se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de actitudes hostiles.

Edad

La edad adecuada para su aplicación va de los nueve a los dieciséis años.

Planteamiento inicial

El planteamiento de este método se basa en varios supuestos:

- El grupo cuando actúa participa de un componente psicológico común.
- Esos pensamientos y sentimientos del grupo son más simples que los de sus componentes individualmente.
- Cada individuo del grupo teme a nivel individual ese componente psicológico común. Este componente actúa como presión para conformarse a lo que haga el resto del grupo. Se produce lo que se llama "contagio social" (Olweus, 1998). La culpa o responsabilidad se difumina y existe miedo a convertirse en víctima si no se hace lo que dice el grupo.

Etapas

Pikas (1989) señala tres etapas diferenciadas:

- ETAPA 1ª: Entrevistas individuales con cada elemento del grupo implicado (alrededor de 7 a 10 minutos por persona). Se comienza con el líder del grupo y se continúa con el resto de agresores/as. Se finaliza con la víctima.
- ETAPA 2ª: Entrevistas de seguimiento con cada chico/a (alrededor de 3 minutos).
- ETAPA 3ª: Encuentro de grupo (media hora).

El tiempo de duración entre cada etapa es de una semana. En la práctica, el empleo de tiempo depende de la disponibilidad del maestro/a, aunque estos intervalos deben ser siempre menores a dos semanas.

Seguendo a Sharp y Smith (1994) vamos a señalar algunos aspectos iniciales a tener en cuenta:

Condiciones previas de aplicación

...sobre la información:

- Antes de empezar las entrevistas, conviene recabar toda la información disponible sobre los hechos de bullying. Se impone hablar con el tutor/a de la clase y/u otras personas adultas que hayan visto o sepan del episodio del bullying.
- Conviene obtener toda la información posible sobre los agresores y el grupo que le apoya, quién ejerce la función de líder y quiénes de secuaces; la víctima, de qué tipo es, si es agresiva o no.

...sobre el local:

- Las entrevistas se deben realizar en una habitación, sin interrupciones.
- Debe cuidarse la disposición y colocación de los asientos eligiendo sillas de igual altura y dispuestas en un leve ángulo. Evitar que los sujetos se sienten enfrente de alguna ventana por donde pase gente que pueda despistarlos.

...sobre el profesorado que lo aplica:

- El éxito de este método depende de que el profesor/a que se responsabiliza de las entrevistas siga o no el guión propuesto.
- El maestro/a debe cuidarse de no enjuiciar y tener una actitud neutral frente a los agresores. Si se siente enfadado o con ira frente al chico/a, no es la persona adecuada para la intervención.
- El maestro/a que se implique en las entrevistas debe ser siempre el mismo en las tres etapas de la intervención.
- Es necesario recalcar que hace falta *entrenamiento para* usar el guión del Método Pikas. A veces, el profesorado no sabe aguantar los silencios y empieza a hacer muchas preguntas. No debe ser así. El método funciona en la medida en que quien lo aplica se atiene al guión.

...sobre la coordinación:

- Se entrevista primero a los agresores/as uno a uno y en último lugar a la víctima.
- Debe producirse coordinación entre el profesorado que realiza las entrevistas y el profesorado tutor y el personal subalterno a la hora de llamar al alumnado a las entrevistas.
- A la hora de la entrevista y con el permiso del profesorado correspondiente, cada agresor/a es llamado/a de su aula, sin previo aviso, acompañada por un conserje para entrevistarse con quien va a poner en práctica el método.

- Las primeras entrevistas deben hacerse consecutivamente y si es posible en un solo período lectivo. Para grupos grandes es conveniente seleccionar tiempo suficiente (dos sesiones lectivas seguidas...)
- Hay que evitar que los miembros del grupo de agresores puedan hablar entre sí antes de finalizar esta primera ronda de entrevistas.

Etapa 1^a: Primera entrevista. Guión con el alumnado agresor:

- Es importante que el terapeuta o maestro/a esté relajado antes de iniciar la sesión. Cuando entra el agresor/a, hay que mirarlo a los ojos e invitarle a sentarse luego.

Después, el terapeuta o maestro/a debe seguir el siguiente guión:

1. «Me gustaría hablar contigo porque he oído que... (víctima) está teniendo problemas». Otra alternativa es: «Me gustaría hablar contigo porque he oído que te has estado metiendo con... (nombre de la víctima)».
2. «¿Qué sabes sobre esto que te he mencionado?»
3. «De acuerdo, ya hemos hablado suficientemente de todo ello».
4. «¿Qué podemos hacer, qué sugieres, qué podrías pensar para ayudar a...?»
5. «Eso está bien. Nos volvemos a ver dentro de una semana; entonces me puedes contar cómo te ha ido».

Este diálogo debe servir para llegar a posibles soluciones para mejorar la situación. Se trata de que los propios agresores de forma individualizada lleguen a aportar sus propias soluciones. En muchas ocasiones suelen hacerlo. El resultado de estas primeras entrevistas es que los chicos/as deben sugerir cómo pueden cambiar su conducta.

En cada entrevista se llegará a una solución distinta, por ejemplo:

...*"incluirle (a la víctima) en nuestro juego en los recreos"*.

... *"decir a los demás que no le insulten (a la víctima) cuando lo hagan"*

... *"juntarme con otros compañeros y dejarle en paz (a la víctima)"*

... *"trabajar con él (con la víctima) en una clase específica"*

... *"acompañarle (a la víctima) a casa a la salida del colegio"*

... *"le dejaré (a la víctima) en paz;*

... *"le defenderé (a la víctima)"*

... *"llegaré a ser su amigo/a (de la víctima)"*

- Estas sugerencias aportadas por los chicos/as se revisan en la siguientes entrevistas las próximas



semanas. En edad de primaria no siempre encuentran formas de mejorar la situación. Pueden necesitar que se tome un papel más directivo.

- Una vez concluida la entrevista, el conserje acompaña al agresor/a a clase y llama al siguiente alumno/a para que baje con él. Siempre tendrán que ir acompañados y se debe cuidar de que no exista comunicación alguna entre los agresores/as, ni fuera ni dentro del aula.
- Después se debe repetir este guión con cada chico/a por turno.

Dificultades

A veces las cosas no salen así y se nos plantean variaciones en los guiones. Se da el caso el caso del chico/a que no quiere hablar, también hay chicos/as que intentan negociar o quien no quiere cooperar de ninguna manera. Si vemos que la entrevista está yendo mal, hay que interrumpirla y simplemente decir: “De acuerdo. Yo creo que lo dejaremos por hoy. Te veré el próximo...” Sin embargo, lo más frecuente es que el alumnado coopere siempre que la persona que lo entrevista no es acusatoria y se atiene al guión.

Variaciones

- El chico/a no coopera: esperar en silencio hasta que hable. Si después de algunos minutos no ha dicho nada, puedes decir “parece que no quieres hablar hoy. Quizás sea mejor que vuelvas a tu clase ahora”. Entonces, a veces, comienzan a hablar.
- No se les ocurren soluciones. Hay que dar tiempo para pensar. No tener miedo al silencio. Si realmente no pueden dar una solución, se les puede ofrecer una sugerencia pero siempre con el permiso del chico/a. “Tengo una idea, ¿te gustaría oírlo?”
- Si el chico/a ofrece una solución imposible o ridícula, no la rechaces negativamente. Pregunta: “¿si eso sucediera, el acoso pararía?”
- Si propone una solución que depende de otras personas, no hay que negociar. Se le comenta: “Yo me refería a algo que pudieras hacer por ti mismo”.
- “Yo no tengo nada que ver con eso”. Si niega su involucración, se debe echar marcha atrás y hablar de forma pausada sobre el contexto social en el que se está dando al agresión y aproximarse a la situación de la víctima. Al menor signo de admitir su participación, se vuelve al guión estipulado.
- “Él (la víctima) me lo hizo a mí antes”. Cuando hacen continuas alusiones a la conducta provocativa de la víctima sintiéndose justificados en su conducta de bullying, ellos perciben que la víctima “lo pide” de alguna forma. No hay que rechazar la ira, la furia o la frustración del agresor contra la víctima. Hay que aceptar sus sentimientos pero, sin embargo, mantener que la víctima lo está pasando un mal momento en la escuela.

ETAPA 1^a: Primera entrevista. Guión para con las víctimas:

- Pikas diferencia entre una víctima pasiva y otra provocativa.

El caso de la víctima pasiva:

El papel del quien entrevista es de ánimo, de apoyo y de consejo. Primero se intenta que comunique su malestar y lo que le ocurre.

Muchas víctimas hablan con gusto de lo que les pasa. Tal vez sea la primera vez que lo hacen. Luego se le comunica la idea de que él o ella misma puede hacer mucho por mejorar su situación, evitando algunas actitudes personales que puedan colaborar en disparar la agresión. A estas entrevistas, es conveniente añadir sesiones de entrenamiento de conductas asertivas.

El caso de la víctima provocativa:

Hay que ayudarla intentando que tome conciencia de que su propia conducta debe también cambiar. Quien entrevista debe tener personalidad suficientemente fuerte para ganarse la confianza de la víctima y hacerle ver que está utilizando un camino equivocado para ser popular y buscar otras formas más aceptables de conseguirlo. Hay que recordar que frecuentemente la víctima provocativa busca ser parte integrante del grupo agresor.

ETAPA 2^a: Entrevistas de seguimiento

El siguiente grupo de encuentros se establecerá cuando cada chico/a haya conseguido aceptar los acuerdos del primer encuentro. Son encuentros individuales pero más breves que los primeros. Se efectúan una semana después y en el mismo orden y forma que los anteriores.

Sin embargo los chicos/as no siempre hacen exactamente lo que dicen que harán. Si el bullying no ha parado aún, se continúa el trabajo individual hasta que acepten una solución a la situación.

Si la situación ha mejorado, se suele organizar ya la reunión conjunta con todos los implicados siempre y cuando la víctima esté preparada para ello.

ETAPA 3^a: Encuentro del grupo

Esta etapa es necesaria siempre, pero sobre todo cuando la víctima es de tipo provocativo. Este encuentro debe servir para una consolidación en el tiempo del cambio en la conducta de bullying, fundamentalmente en caso de víctima provocativa.

- Es necesario primero una reunión con el grupo agresor. Primero se pregunta cómo ha ido con la víctima esa última semana. Se escucha todo lo que tengan que decir para que surjan las dificultades. Luego se les pregunta sobre lo que se puede hacer. Es nece-



sario concienciarles de que cualquier solución debe contar con un reconocimiento de que el problema está solucionado y por tanto, es necesario reunirse con la víctima para ratificar esto. En esta reunión será imprescindible que aparezcan los elementos positivos de la víctima y la voluntad de cambio del grupo agresor.

- A los agresores/as se les dice que hay que preparar la reunión con la víctima. El terapeuta o maestro/a propone un plan. Después se llama a la víctima. Hay que prever que pueda ir directamente a su silla sin tener que pasar por el medio del grupo. Lo mejor es hacer que se sienta cerca del profesor/a.
- Cada agresor por turno expresa de forma sincera su opinión sobre la víctima que de momento, sólo escucha.
- Luego el maestro/a media preguntando a la víctima qué tiene que decir. (Si es positivo, es probable que llegue a un final adecuado)
- Hay después libertad para que cada participante pueda expresar sus dificultades y reproches. Si los hay esto alargará el final.
- El papel del maestro es de facilitador de la comunicación, aportando soluciones positivas y moderando los turnos de intervención.

Hay que comentar con satisfacción, la mejoría de la situación y sugerir las maneras para que este cambio se mantenga.

- Cuando las partes hayan llegado a una reconciliación final, se pregunta: ¿Qué haremos si alguien no mantiene la promesa que ha hecho? Con frecuencia el propio grupo sugiere una condena o castigo. Se les anima a que cada persona observe y controle los errores de los demás. También hay que hacerles ver que si el bullying continuara, habría que tomar otras medidas, situación a la que quedará claro que nadie quiere llegar. Se puede sugerir un plan para revisar estas conductas y evitar la recaída.
- Es importante terminar con la idea de la tolerancia, aceptar los errores de los demás y la necesidad de vivir juntos sin la obligatoriedad de ser amigos. De esta forma, la aceptación dura más tiempo.
- Recordar que los cambios de actitudes y conductas son lentos, que la persona que se haga cargo de las entrevistas debe ser un terapeuta, orientador o profesorado altamente entrenado en la técnica y debe tener autoridad aceptada por el grupo y estar coordinado con el resto del profesorado del grupo. Este profesorado ayudará a la consecución de mejores resultados apoyando estas ideas con su trabajo curricular y en el desarrollo del proyecto educativo del centro.

Bibliografía



Bibliografía básica en castellano

- Avilés Martínez, J. M. (1999). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Grafolid.
- Avilés Martínez, J. M. (2000). El bullying en la ESO. En *Escuela Hoy*, 46, 20-22.
- Avilés Martínez, J. M. (2001). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). En *Lan Osasuna*, 2, 13-24. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés Martínez, J. M. (2002): La intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés Martínez, J. M. (2002). PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: JMAM.
- Cerezo Ramírez, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Carbonell, J.L. (Ed.). (1999). Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir. (Vols. 1-4). Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.
- Defensor del pueblo (1999). Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar. <http://www.defensor-delpueblo.es/> (08 diciembre de 1999).
- Fernández García, I. et al. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. En *Educadores*, revista de renovación pedagógica, 180, 35-54.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. En *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. En *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. En *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Mora-Merchán, J. A. Y Ortega, R. (1995). Intimidadores y víctimas: Un problema de maltrato entre iguales. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Sevilla. (pp. 271-275).
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. En *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: Mito o Realidad. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- Torrego, J.C. (Ed.) (2000). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Narcea: Madrid.

Bibliografía básica en inglés

- Arora, T. (1991). The use of victim support groups. En P.D. Smith y D.Thompson (eds), *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Bentley, K.M. Y Li, A.K.F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. En *Canadian Journal of school psychology*, 11, 153-165.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in School*. London: Open University Press.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. En *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counseling schools*. London: David Fulton Publishers.
- Department for Education (1994). *Bullying, don't suffer in silence. An anti bullying pack for schools*. London: HMSO.

- Elliott, M. (1991). Bully "courts". En M. Elliott (ed), *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman.
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and Preventing Bullying. Crime and justice. En Review of Research*, 17. Chicago: The university of Chicago Press.
- Fonzi, A. et al., (1999). The nature of school bullying. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp. 174-187). London: Routledge.
- Hoover, J.H., Oliver, R. Y Hazler, R.J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. En *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Maines, B. y Robinson, G. (1992). *Michael's story: The "no-blame approach"*. Lame Duck Publishing, 10 south Terrace, Redlands, Bristol B566TG.
- Mellor, A. (1990). Bullying in Scottish secondary schools. En *Spotlights 23*. Edinburgh: SCRE.
- Mellor, A. (1993). *Bullying and how to fight it*. Edinburgh: SCRE.
- Monbusho [Ministry of Education] (1994). *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie. [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]*. Tokyo: Ministry of Education.
- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. En N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Stockolm. Akademitlitteratur.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp. 7-27). London: Routledge.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nation-wide study. En *Iris Journal of Psychology* 18, 141-169.
- Perske, R. (1988). *Circle of friends*. Londres: Abingdon Press.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An international perspective*. (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Sharp, S. y Thompson, D. (1994). How to establish a whole-school anti-bullying policy. En S. Sharp y P. Smith (Eds.) *Tackling bullying in your school*. (pp. 23-40). London: Routledge
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routeledge.
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *Tackling bullying in your school*. London: Routeledge.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (1999). *The nature of school bullying. A Cross national perspective*. London: Routledge.
- Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook*. London: Oxford University Press.
- Taki, M. (1992). The empirical study on the occurrence of ljime behavior. En *Journal of Educational Sociology*, 50.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior-/middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.

